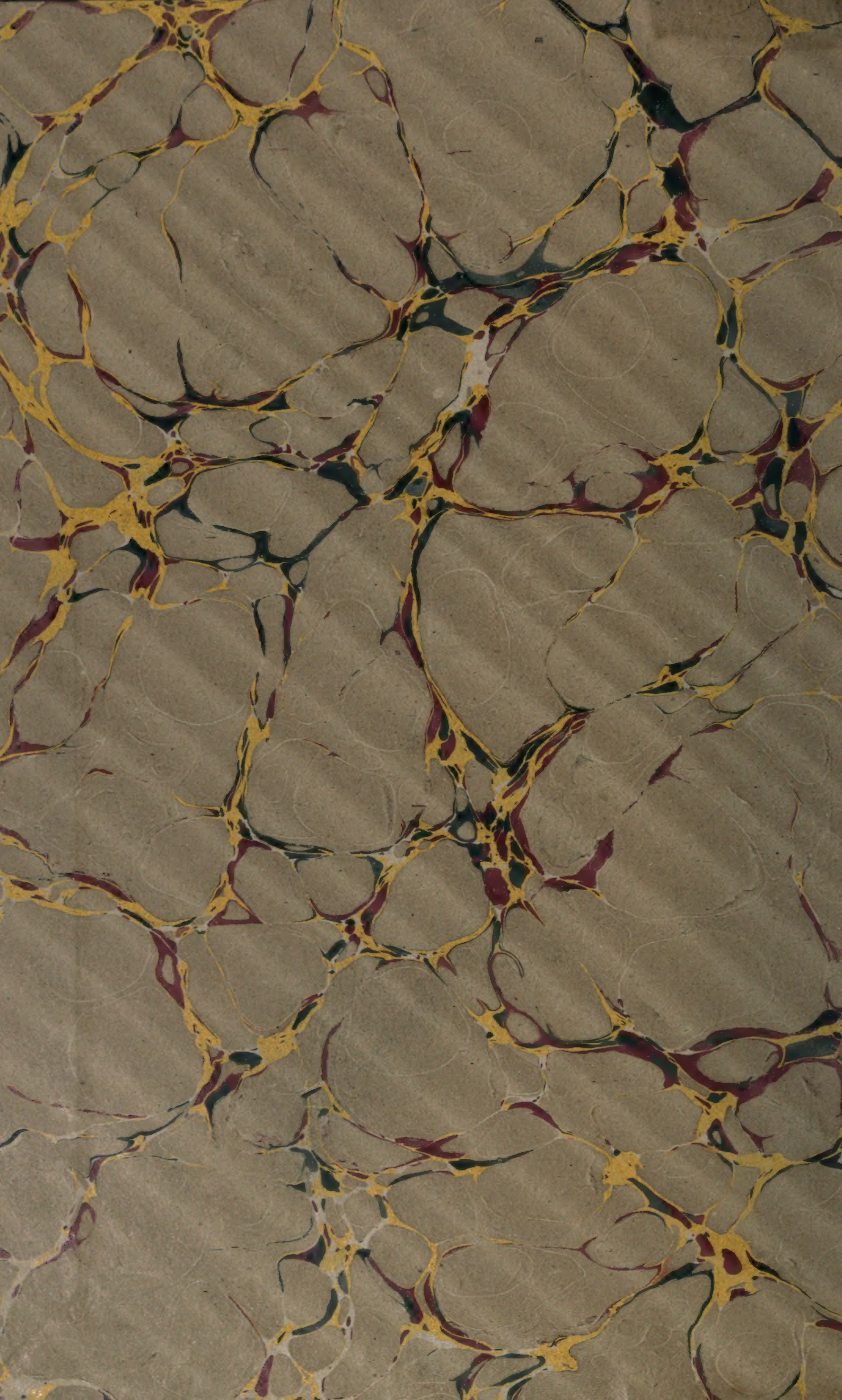
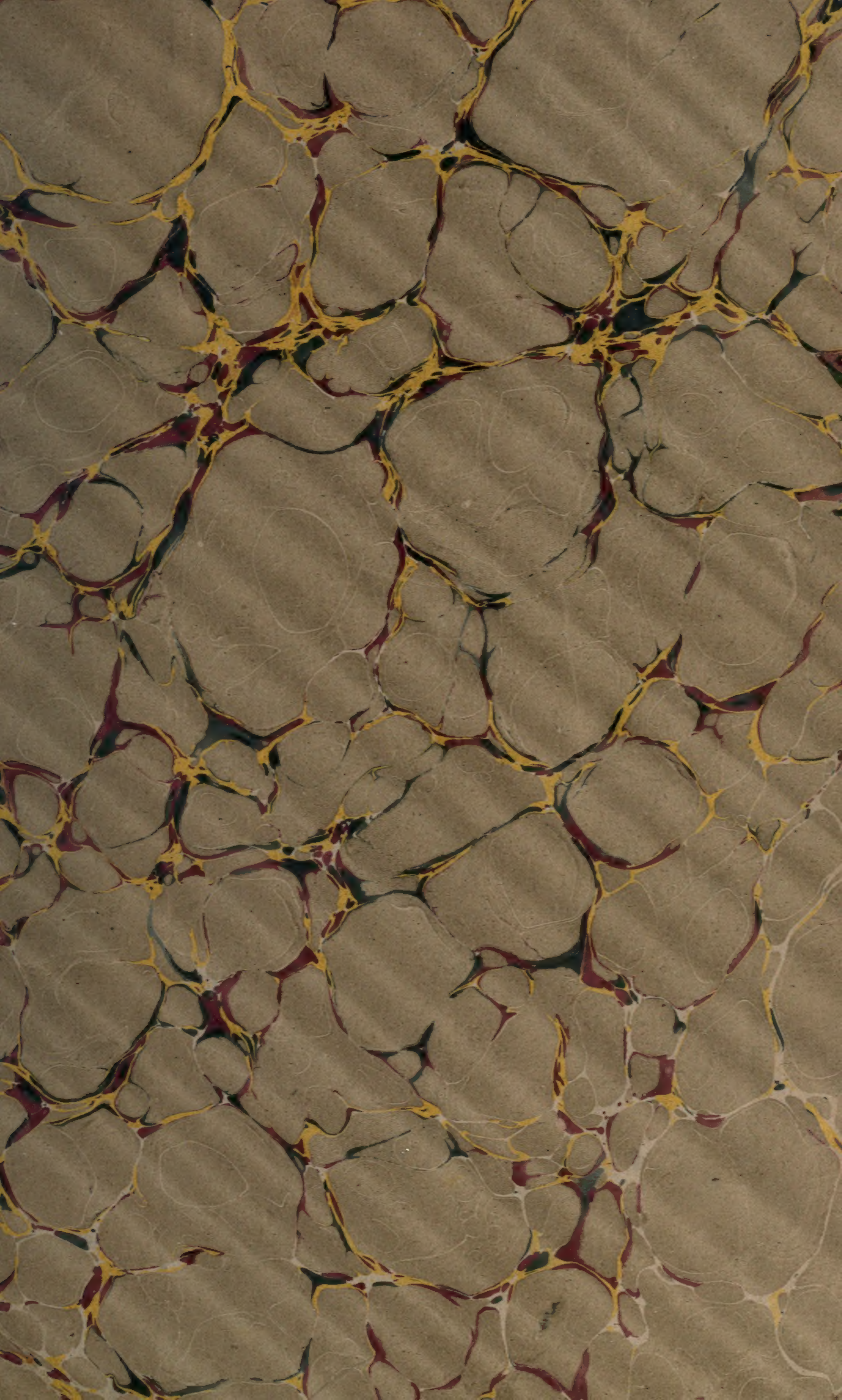




# REVUE INTERNATIONALE

DE

# L'ENSEIGNEMENT

---

TOME SIXIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19 RUE DES SAINTS-PÈRES 19

# REVUE INTERNATIONALE

DE

# L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur




TOME SIXIÈME

Juillet à Décembre 1883

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1883

# REVUE INTERNATIONALE
DE
# L'ENSEIGNEMENT


## L'INSTRUCTION DES INDIGÈNES
## EN ALGÉRIE

Si la partie de l'Algérie soumise à notre administration a une superficie de trente et un millions d'hectares, soit environ les deux tiers de celle de la France, la zone algérienne vraiment cultivable, le Tell, ne dépasse pas quatorze millions d'hectares ; ce n'est pas tout à fait le quart de notre territoire. Mais le jour où le Tell sera entièrement mis en valeur, il pourra nourrir onze ou douze millions d'habitants.

Dès aujourd'hui, après trente ou quarante années seulement d'occupation effective, on peut dire qu'une France nouvelle est fondée en Afrique. La région française qui lui ressemble le plus est celle des Alpes. Avec ses onze départements de population clairsemée, ses montagnes abruptes, ses vallées et ses plaines fertiles, son admirable littoral, son climat violent, ses villes actives séparées par des solitudes, elle est moitié moins vaste, elle est presque aussi peuplée que le Tell algérien. Mais ici les habitants n'augmentent guère ou même en plusieurs contrées diminuent, s'en vont. Là-bas, de l'autre côté de la mer, la population s'est accrue de plus de 400,000 âmes en cinq ans.

Or, que penserait-on de nous dans le monde civilisé, quelle opinion aurions-nous de nous-mêmes, si dans toute la région des Alpes françaises il n'y avait d'écoles que dans certaines communes privilégiées, et si l'immense majorité de la classe rurale était privée de tous moyens d'instruction ? Cette situation inavouable à la fin du XIX^e siècle et sous le gouvernement de la République française, est pourtant celle de l'Algérie. Les Français, les

israélites, les étrangers européens y sont en tout 460,000 environ. Ils habitent pour la plupart les communes de plein exercice. Là nous avons créé des écoles, et sur 73,000 enfants européens âgés de 6 à 7 ans, représentant le *sixième* de la population, plus de 50,000 (1) reçoivent une instruction primaire. Il y aurait donc un effort minime à dépenser pour appliquer aux Européens la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction obligatoire. Les colons algériens, et ce n'est pas leur moindre titre de gloire, ont devancé les grandes réformes de ces dernières années : leurs écoles sont depuis longtemps gratuites ; il s'en faut de très peu que tous leurs enfants ne les fréquentent. L'état intellectuel des indigènes est malheureusement tout autre. Berbères et Arabes, au nombre de 2,800,000, habitent en majorité la campagne ; ils sont cultivateurs ou pasteurs, répartis dans des territoires presque entièrement dépourvus de villes et qu'on nomme assez improprement des « *communes* » *mixtes* et *indigènes*. Ils paraissent avoir plus d'enfants, à proportion, que les Européens pris en bloc ; cependant si on leur applique le même calcul qu'à ceux-ci, on trouve qu'ils doivent avoir 460,000 enfants en âge d'être instruits. C'est, on le voit, toute une armée d'écoliers, aussi nombreuse à elle seule que l'ensemble de la population européenne. Écoliers sans écoles, ou peu s'en faut : deux ou trois mille seulement les fréquentent. Autrement dit, il n'y en a qu'un seul sur 140 ou 150 qui reçoive une instruction française. Tandis que l'effectif scolaire européen est le *septième* de la population européenne, l'effectif scolaire indigène n'est pas même le *millième* de la population indigène.

Si l'on admet que la France a le devoir strict d'instruire en Algérie les indigènes aussi bien que les Européens, elle s'écarte de son devoir dans l'énorme proportion de *sept* à *mille*.

## I. — FAUT-IL INSTRUIRE LES INDIGÈNES ?

Les adversaires de l'instruction des indigènes sont de plusieurs sortes. Une école plus bruyante que nombreuse déclare qu'il n'y a pas lieu de s'occuper des Arabes, si ce n'est pour les massacrer, ou tout au moins pour les refouler dans le désert. Cette erreur est peu dangereuse, car elle n'a rien de moderne, ni de français. Que chez certains colons qui ont eu à défendre, au péril de leur vie, leurs propriétés, leurs moissons, l'honneur de leurs femmes ou de leurs enfants, contre des agressions brutales, le cri de la

(1) Sans compter 25,000 enfants âgés de moins de 7 ans, qui fréquentent les salles d'asile.

vengeance emporte quelque temps la raison, on le comprend à la rigueur. Mais ceux qui de sang-froid et par principe réclament l'extermination ou l'expropriation systématique de toute une race ne méritent pas qu'on s'attarde à les réfuter.

D'autres ressentent en présence des indigènes plus d'effroi que de haine ; ils redoutent l'instruction comme une arme de plus entre leurs mains. Est-ce une nouveauté de soutenir que l'instruction est dangereuse ? Les aristocraties de tous les temps ont professé cette doctrine, tant qu'elles n'ont pas été forcées d'en changer. Nous croyons fermement au contraire, et c'est là un des articles de foi les plus solides de la démocratie française, que l'instruction dissipe le fanatisme autant que l'ignorance l'entretient. Or, l'opinion démocratique est toute-puissante chez nos colons algériens : ils ne sauraient donc, sans une impardonnable inconséquence, partager un préjugé digne du moyen âge et qui chez leurs adversaires politiques même n'est plus de mise et a fait son temps.

L'instruction des indigènes rencontre une troisième sorte d'adversaires. Ceux-là, se déclarant en principe très partisans de tout genre d'instruction, nient que les indigènes soient éducables. Ils citent à l'appui de leur thèse l'exemple de jeunes Arabes qui, rendus à eux-mêmes après avoir reçu une éducation européenne, sont retournés sous la tente, y ont repris les mœurs de leurs pères, sont aujourd'hui nos pires ennemis. Ils citent encore un fait physiologique très grave : pendant toute son enfance, disent-ils, le petit Arabe est fort intelligent, il a l'esprit vif, la mémoire prompte, il apprend tout volontiers et se montre même supérieur à la plupart de ses camarades européens ; mais aussitôt qu'arrive l'âge de la puberté, une révolution fatale s'accomplit en lui, ses instincts qui n'étaient qu'assoupis se réveillent ; il se détourne de ses livres, perd le goût de l'étude ; le développement de son esprit s'arrête, et le jeune écolier que l'on pouvait croire conquis à la civilisation, rétrograde vers la sauvagerie ; le lion reparaît sous le lionceau apprivoisé.

Voilà de sérieuses objections. Sont-elles irréfutables ? On nous concédera tout d'abord qu'il y a une distinction à établir entre les indigènes. On ne conteste plus guère aujourd'hui la possibilité d'assimiler tôt ou tard les Berbères. Peut-être même a-t-on exagéré depuis quelques années les mérites d'un peuple à la vérité trop longtemps méconnu ; peut-être a-t-on mis au compte de la race ce qui serait simplement le produit d'une organisation sociale différente, résultant elle-même d'un habitat différent. Quoi qu'il

en soit, plus de la moitié des indigènes est de race berbère ; il y a des Berbères dans la grande et la petite Kabylie, il y en a dans l'Aurès, dans la plupart des massifs montagneux, et jusque dans le Mzab récemment occupé par nos troupes. Ne réussirions-nous à instruire et à transformer progressivement que la moitié des indigènes, le résultat serait déjà considérable. Une population d'un million et demi de Berbères représente un effectif scolaire de plus de 200,000 enfants, et il faudrait pour les recevoir quatre fois plus d'écoles qu'il n'y en a actuellement dans toute l'Algérie. Combien d'années s'écouleront avant que l'œuvre de l'instruction des indigènes, même ainsi limitée, soit menée à bonne fin?

Reste à examiner si les Arabes sont rebelles à toute éducation. Pourquoi le seraient-ils? Leur race a eu jadis un brillant développement intellectuel. Toute renaissance leur serait-elle désormais interdite? Seraient-ils irrémédiablement déchus? Qui oserait prononcer un tel arrêt ! Au reste, les faits qu'on invoque contre eux sont des faits isolés, le champ des expériences qu'on a pu faire est fort restreint. Il est très exact que 50 0[0 environ de nos élèves du lycée d'Alger, par exemple, reprennent peu à peu au sein de leur tribu les habitudes et, en apparence au moins, les préjugés de leurs ancêtres. Comment en serait-il autrement ? Ce serait miracle en vérité qu'un jeune homme replongé tout à fait dans la société barbare qu'il avait quittée, mais qu'il n'avait jamais perdue de vue (ne fût-ce que par des séjours annuels à l'époque des vacances), y conservât seul parmi tous les siens une originalité artificiellement acquise, qu'il résistât indéfiniment aux sollicitations du climat, de l'hérédité, aux séductions de l'exemple, à l'empire plus puissant encore du respect humain. Il n'est même pas surprenant que plusieurs, pour se faire pardonner aux yeux de la foule une éducation qui peut paraître une sorte d'apostasie, se croient obligés d'affecter l'intolérance et le fanatisme. Ces exemples ne prouvent rien contre l'éducabilité de la race ; ils montrent simplement que l'individu abandonné à lui-même dans un milieu hostile, ne parvient pas à vaincre ce milieu et succombe dans une lutte inégale. Ainsi le rejeton de l'arbre fruitier le mieux perfectionné et qui porte les fruits les plus savoureux redevient un sauvageon, si on le transporte dans la forêt natale. Pour instituer une expérience probante, au lieu d'instruire quelques individus isolés, il eût fallu ouvrir des écoles à toute une génération. Peut-être qu'alors les écoliers formant une masse compacte et qui se prêtant un mutuel appui, auraient eu la force de réagir contre le milieu arabe et l'auraient modifié. Mais cette expérience en grand n'a jamais été tentée.

Les exemples qu'on nous oppose sont d'ailleurs contredits par d'autres. Tout le monde rend hommage à la fidélité, à la bravoure de nos soldats africains pendant la campagne néfaste de 1870-1871 contre l'Allemagne. Les anciens élèves de nos lycées et collèges d'Algérie ne sont pas tous rentrés sous la tente, loin de là : les uns sont interprètes militaires ou judiciaires ; d'autres sont *chaouch* auprès des administrateurs des communes indigènes, quelques-uns deviennent officiers de santé, après avoir suivi les cours de l'école de médecine ; il y en a qui sont allés terminer à Paris avec succès leurs études médicales ; parmi ceux qui ont passé par l'école de cavalerie de Saumur ou par l'école de Saint-Cyr, on en citerait bien peu qui ne soient pas restés de bons officiers. Il ne faudrait pas non plus exagérer l'importance de la crise physiologique que traversent nos élèves indigènes à l'époque de la puberté : elle s'observe à un moindre degré chez les jeunes Européens ; elle est passagère, comme toutes les crises. Le régime de l'internat est probablement le grand coupable en tout ceci : la vie recluse, le désœuvrement pendant les récréations, le manque d'air et d'espace, la tyrannie d'une discipline d'ailleurs nécessaire si l'on admet le régime, sont bien faits pour exaspérer, ou pour abattre par un affaissement morbide, des tempéraments ardents et impétueux. Le travail manuel, une gymnastique plus fréquente, de longues promenades, la fatigue corporelle en un mot seraient un puissant dérivatif à cette poussée trop rapide des sens. Au surplus il n'est pas nécessaire que tous les indigènes reçoivent une culture supérieure ; il n'est essentiel de leur apprendre qu'une seule chose, la langue française : au bout de quelques années d'école, tous sont capables de la savoir.

Allons plus loin. Quand bien même Arabes et Berbères paraîtraient voués à une éternelle barbarie, il serait encore de notre devoir, comme de notre intérêt et de notre honneur d'entreprendre leur éducation, de tenter sur eux un suprême effort. De notre honneur, parce que le vainqueur s'honore en élevant jusqu'à lui le vaincu. De notre devoir, parce que le bienfait de la civilisation est la seule excuse légitime de la conquête. De notre intérêt patriotique enfin, pour toute sorte de graves raisons : parce que notre établissement en Afrique serait une dangereuse et une ruineuse folie, et qu'il faudrait l'abandonner au plus vite, s'il était une fois démontré que les indigènes sont irrémédiablement réfractaires à toute instruction ; parce que dans le cas contraire toute école fondée est pour l'avenir la plus sûre et la plus féconde des économies ; parce que l'école seule peut détruire le fanatisme et

et réconcilier les races; parce que notre réconciliation avec les indigènes conjurerait définitivement le danger que crée en Algérie la présence de 190,000 étrangers en face de 234,000 Français seulement; parce qu'elle rendrait inutile l'entretien de la plus grande partie de notre armée d'Afrique, et qu'ainsi 30 ou 40,000 jeunes hommes dans la force de l'âge seraient regagnés à l'action productive et à la vie de famille; parce que les indigènes initiés à nos procédés agricoles, employés par notre industrie, décupleraient la richesse de l'Algérie et l'étendue de ses relations commerciales avec la métropole; parce que dans une expédition lointaine, ou même en cas de danger suprême, les Arabes, les Berbères, qu'il faut garder aujourd'hui, deviendraient nos soldats à leur tour; parce qu'au moment enfin où la vieille France, dont la population est presque stationnaire, voit grandir autour d'elle des nations qui lui envient ou lui disputent, non seulement sa place dans le monde, mais jusqu'au territoire sacré qui est son patrimoine en Europe, elle ne saurait dédaigner sans crime le supplément inespéré de force que lui réserverait en Afrique une autre France animée de son esprit et rapprochée plutôt que séparée d'elle par la Méditerranée.

## II. — L'INSTRUCTION MUSULMANE AVANT LA CONQUÊTE

Contrairement à un préjugé très répandu, et peut-être à l'opinion même de beaucoup de musulmans peu éclairés, le Koran n'est hostile ni à l'instruction, ni au travail (1). « *Lis,* car ton seigneur est le plus généreux » (XCVI, 3). « C'est lui qui a appris à l'homme à se servir de la *plume* » (XCVI, 4). « Le miséricordieux a créé l'homme ; il lui a enseigné *l'éloquence.* » (LV, 3). «... Ordonne le bien, et évite les *ignorants* » (VII, 198). « Dis-leur : O mon peuple ! *agis* selon tes forces, moi j'agirai aussi » (VI, 135). «... Nous avons établi la nuit comme temps de repos et le jour clair [pour le *travail*] » (X, 68). Rien ne s'oppose donc absolument à ce que les peuples musulmans soient aussi instruits, aussi laborieux que d'autres. Ils sont fatalistes, dira-t-on : Port-Royal ne l'était-il point? Ibn-Khaldoun, qui appartient presque à l'Algérie, a écrit ces paroles : « C'est de la réflexion que proviennent *les sciences*... C'est à cause d'elle et de la disposition qui porte les hommes et même les animaux à rechercher ce que leur naturel exige, que l'homme

(1) Voir J. DE LA BEAUME, *le Koran analysé*, Bibliothèque orientale, t. IV, pp. 681 et suiv.

désire se procurer les notions qu'il n'a pas encore... Les sciences et *l'enseignement* sont naturels à l'espèce humaine (1). »

Il n'est pas surprenant que les Arabes aient eu des écoles nombreuses et florissantes à l'époque de leur domination politique et militaire des Pyrénées à la mer d'Aral et du Danube à l'Indus. Les États musulmans qui de nos jours ont tenté des réformes ont toujours fait une large part à l'enseignement. Le collège Sadiki de Tunis est un exemple de ce dont les musulmans sont capables, même abandonnés à eux-mêmes. On a pu écrire un gros livre sur « L'instruction publique en Égypte (2) ».

Avant la conquête française, l'instruction était très répandue chez les indigènes d'Algérie. « Elle était placée, dit M. le commandant Rinn (dans une brochure publiée par le XIX[e] corps d'armée), sous la sauvegarde de la religion... Dans les dépendances de la mosquée, il y avait toujours un local affecté à l'école, l'administration des revenus des mosquées était chargée de l'ameublement de ce local. Lorsqu'il n'y avait pas de mosquée dans un voisinage rapproché, les habitants se cotisaient pour la location d'une salle d'école et pour l'achat des fournitures, très simples d'ailleurs. »

L'école primaire portait le nom de *mecid* ou de *mekteb*. L'instituteur était le *mouadeb*. Les parents de ses élèves lui payaient une légère rétribution mensuelle et lui faisaient de temps à autre quelque cadeau. Dans les tribus souvent une tente appelée *cherïa* servait de salle de classe. Mais si la plupart des jeunes musulmans de 6 à 10 ans allaient ainsi à l'école, l'enseignement qu'ils y recevaient, il faut le reconnaître, se réduisait à peu de chose. Ils lisaient, ils récitaient le Koran, mais personne ne leur expliquait le sens du livre sacré : ils l'apprenaient sans le comprendre.

Un enseignement plus élevé, qu'on pourrait nommer secondaire, s'il y avait une classe moyenne en pays musulman, était donné dans la *medraça*, par le *moudarès*. Les jeunes gens y apprenaient la grammaire et le commentaire du Koran ; ils pouvaient prétendre à un diplôme, mériter le titre de *thaleb* et aspirer à divers emplois tels que ceux de *khodja* (écrivain) ou de mouadeb. En Kabylie, les établissements correspondant aux medraça étaient les *ma'amerat*.

Enfin de véritables établissements d'enseignement supérieur, confondus avec les précédents sous le nom de medraça, existaient dans la plupart des mosquées des grandes villes. On y enseignait

(1) IBN KHALDOUN, *Histoire des Berbères*, traduction de Slane, 1852-56.
(2) Par ÉDOUARD DOR, in-8°, 400 pages, Paris, Lacroix, 1872.

la législation, la théologie, les traditions et quelquefois les éléments de l'histoire et de la littérature, l'arithmétique, l'astronomie, l'algèbre. Les professeurs étaient des savants respectés. Ils délivraient d'ordinaire aux étudiants qui les avaient satisfaits le diplôme ou le titre *d'alem* (pluriel : *oulema*), et les déclaraient ainsi aptes aux fonctions de cadi, de muphti, d'adel, d'oukil dans les mosquées ou de professeur dans les medraça. On célébrait à Alger une véritable fête lors de la réception d'un jeune alem. Les medraça d'enseignement supérieur les plus connues étaient celles de Constantine, de Sidi- Okba, de Coléa, de Miliana, de Sidi-Laribi, d'Abd-el-kader, de Tlemcen. L'université actuelle de Tunis peut donner une idée de l'institution.

L'internat n'était pas inconnu. Tantôt les étudiants ou *tolba* (pluriel de *thaleb*) avaient des cellules réservées dans la mosquée même, comme on peut en voir encore à la mosquée du Barbier du Prophète, à Kairouan ; tantôt ils habitaient dans une *zaouïa* ou collège. La zaouïa a été curieusement décrite par M. le capitaine Villot dans son livre sur les mœurs et les coutumes de l'Algérie (1). C'était à la fois une forteresse, une chapelle, une maison hospitalière et une école. On l'avait construite à l'origine pour servir de réduit aux défenseurs de la contrée; puis une famille de marabouts s'y était fixée pour garder la *koubba* élevée sur la tombe de l'un des siens, de quelque saint chevalier de l'Islam. On y venait en pèlerinage, on y apportait en grande pompe des dons volontaires connus sous le nom de *ziara*. Les voyageurs, les pauvres, les malades y étaient accueillis et réconfortés. Enfin les étudiants et les professeurs y trouvaient asile. Au point de vue scolaire, il y avait des zaouïa de toute catégorie. La morale et la politique doivent aussi distinguer entre elles. Avant 1830, beaucoup étaient devenues, loin de toute surveillance, « des écoles de vices et même des repères de bandits ». Elles sont toutes aujourd'hui des foyers de fanatisme, et des écoles préparatoires d'insurrection ; les mœurs y sont relâchées, quand elles n'y sont pas bestiales.

Toute cette organisation de l'instruction musulmane rappelle beaucoup celle de la France au moyen âge. L'analogie entre certains couvents militaires d'autrefois et les zaouïa de nos jours est particulièrement frappante. Les marabouts font songer aux moines batailleurs du xe siècle et aux Templiers. Quoi qu'il en soit des lacunes, des défauts les plus graves de l'enseignement

(1) *Mœurs, coutumes et institutions des indigènes de l'Algérie*, par M. Villot, capitaine, chef de bureau arabe, in-12, 448 p. Paris, Challamel.

musulman, il existait avant la conquête; tous les enfants, à peu près sans exception, recevaient l'instruction primaire. Six ou huit mille jeunes gens fréquentaient les medraça. Deux mille environ suivaient les cours des universités. Qu'est devenue sous notre domination l'instruction musulmane en Algérie? l'avons-nous réformée? L'avons-nous remplacée? Ni l'un ni l'autre. Nous l'avons laissé périr presque entièrement ; nous nous sommes contentés de fermer les zaouïa les plus dangereuses ; nous n'avons ni soutenu, ni sérieusement inspecté, ni amélioré l'enseignement. Qu'avons-nous mis à sa place? Peu de chose.

Notre premier tort a été de ne ménager aucune réserve au profit de l'instruction publique, lorsqu'en 1830 les immeubles des mosquées furent réunis au domaine de l'Etat. « Le résultat, dit M. Rinn (1), fut désastreux. La presque totalité des écoles primaires fut délaissée, celles qui se maintinrent étaient entretenues par les habitants. La même ruine frappa les medraça ; dans les villes, les locaux furent le plus souvent détournés de leur affectation ; dans les tribus les zaouïa trop rapprochées de nos centres d'occupation furent abandonnées. » Beaucoup de professeurs des villes, ne recevant plus de traitement, émigrèrent dans les tribus, y portant le fanatisme et la haine de notre nom. Cependant un certain nombre de petites écoles ont survécu et l'on peut évaluer aujourd'hui à 30,000 les enfants qui les fréquentent. C'est peut-être le quart ou le cinquième de ce qu'il y avait d'écoliers autrefois. L'enseignement y est détestable : s'il se borne à la récitation du texte sacré incompris, il n'est pas dangereux, mais il est absurde et il abêtit ; s'il s'élève dans quelques zaouïa jusqu'à des commentaires du koran, on peut être sûr que ces commentaires sont dictés par la haine et l'horreur des Roumis. Nous payons chèrement notre imprévoyance et notre inertie. Puissions-nous du moins ne pas commettre ailleurs la même faute. La Tunisie s'offre à nous dans un état analogue à celui de l'Algérie, lorsque nous y avons débarqué, il y a cinquante ans. Au lieu d'y détruire les écoles, conservons-les ; sachons seulement les surveiller, y introduire peu à peu le français et un enseignement plus moderne. Cette politique que paraît avoir résolûment adoptée un ministre prudent, libéral et avisé, M. Paul Cambon, est la seule politique féconde, équitable et digne de la France (2).

(1) Brochure citée plus haut.

(2) Un arabisant et un professeur des plus distingués, M. Machuel, vient d'être placé sous la direction de M. Cambon pour la reorganisation des écoles de Tunisie.

### III. — L'INSTRUCTION DES INDIGÈNES APRÈS LA CONQUÊTE. LES ÉCOLES ARABES-FRANÇAISES.

Les efforts tentés pour l'instruction des indigènes algériens depuis 1830 ont été tardifs, isolés et ils n'ont produit que des résultats médiocres. Pendant les premières années de la conquête on se paya d'illusions; on espéra que les indigènes enverraient d'eux-mêmes leurs enfants dans les écoles primaires françaises ouvertes à Alger dès 1832. Ils n'en firent rien. On créa alors, en 1836, une école *maure-française* dans laquelle on réunit une soixantaine d'élèves musulmans, fils des agents indigènes salariés par la ville ou l'État. Ce serait trop dire qu'ils vinrent de leur plein gré et qu'ils consacrèrent volontiers quatre heures par jour à l'étude du français. En 1840, le ministère de la guerre, conseillé sans doute par Bugeaud, installa à grands frais à Paris, hôtel Marbeuf, un collège arabe, qui par malheur dut être fermé faute d'élèves (1). L'idée fut reprise sans plus de succès, deux ans après : on voulut envoyer à l'institution Moyencourt, à Paris, quelques jeunes arabes détenus à l'île Sainte-Marguerite; ils protestèrent avec une telle énergie qu'il fallut les laisser dans leur prison. En 1844, il n'y avait que *sept* musulmans sur cent Français dans les écoles communales algériennes; l'École maure-française ne donnait que de très médiocres résultats. Le directeur, M. Depeille, frappé de cet insuccès, pensa que l'instruction française présentée aux musulmans par des maîtres qui seraient leurs coreligionnaires leur serait moins suspecte, exciterait moins leur défiance, et il remit à M. Artaud, inspecteur général de l'Université, envoyé en mission en Algérie, un mémoire dans lequel il proposait le premier de former des instituteurs indigènes.

Avec l'année 1848 s'ouvre une période moins stérile (2), la conquête définitive de la plus grande partie de l'Algérie permet l'essai d'institutions plus générales; la fondation d'une Académie à Alger favorise l'extension de l'enseignement public. Malheureusement l'instruction indigène reste soustraite à l'autorité du rec-

(1) Dr Warnier, *l'Algérie devant le Sénat*, p. 53, in-8°, 180 pages, Paris, Challamel.

(2) En 1848, ouverture d'une école maure-française à Bône. En 1849, institution d'une commission chargée de rédiger et de traduire en arabe des ouvrages élémentaires à l'usage des indigènes. C'était une idée fausse, la véritable vulgarisation est l'enseignement du français.

teur. Or, la double administration, militaire ou civile, malgré ses bonnes intentions, est accablée de trop d'affaires pour apporter de la suite dans l'organisation des écoles; elle est d'ailleurs incompétente pour le choix des maîtres et l'élaboration des programmes. Autant son concours est précieux pour la création matérielle des établissements scolaires, autant elle est inhabile à en exercer la direction pédagogique.

On doit au maréchal Randon, ministre de la guerre, le décret du 14 juillet 1850 qui créait les écoles *arabes françaises*, terme officiel qui remplaça celui d'écoles maures françaises. Ce simple changement de mot avait son importance : il signifiait qu'après avoir borné d'abord notre influence aux villes du littoral peuplées de Maures, nous prétendions maintenant l'étendre à tout le pays habité par les Arabes; il n'était pas question encore des Kabyles. Les écoles arabes françaises devaient être d'abord au nombre de dix, six pour les garçons, quatre pour les filles. C'étaient des écoles mixtes : de jeunes Européens y étaient admis à côté des jeunes Arabes; on comptait sur le frottement journalier des deux éléments pour en amener la pénétration. L'article 5 du décret exigeait du directeur tout à la fois le certificat de langue arabe et le brevet de capacité pour l'enseignement primaire. Le personnel était nommé par le gouverneur, sur la proposition du préfet; l'inspection était confiée à des officiers des affaires indigènes. Les écoles étaient entretenues par le gouvernement général. Des primes étaient accordées aux élèves, comme récompense de leur travail.

L'école maure-française d'Alger, réorganisée d'après le décret de 1850, avait déjà 200 élèves en 1852, sans compter les élèves européens. Aussi une seconde école arabe-française parut-elle nécessaire en 1854. D'autres furent créées dans les villes d'Oran, Constantine, Bône, Blida, Mostaganem, etc. En 1863, elles furent placées, avec les autres établissements d'instruction indigène, sous la surveillance du D^r Perron, inspecteur général relevant directement du gouverneur. Le 2 mai 1865, un arrêté du gouverneur modifia l'organisation des écoles : la connaissance de l'arabe ne fut plus exigée du directeur qui fut secondé par un maître-adjoint indigène; la nomination du personnel passa des préfets au gouverneur et aux généraux commandant les divisions, le budget des écoles fut mis à la charge des communes. Cette dernière disposition eut de graves conséquences : dans les communes indigènes l'autorité militaire continua à protéger et à entretenir les écoles arabes-françaises; dans plusieurs communes du terri-

toire civil elles furent délaissées. Celle de Blida fut supprimée par la municipalité, et les enfants indigènes furent invités à suivre les cours de l'école communale; toutefois, comme les familles exigeaient qu'ils apprissent aussi l'arabe, on leur permit d'aller à la mosquée recevoir les leçons d'un thaleb. Quelque temps après on s'aperçut que les leçons de la mosquée troublaient les heures de classe de l'école; on supprima le thaleb. C'était renvoyer du même coup les élèves indigènes : ils restèrent désormais chez eux. A Miliana, pour des motifs analogues, ils désertèrent de même en 1869. C'est aussi l'histoire toute récente des élèves indigènes de l'école de Cherchel (1882).

Le gouvernement de M. de Gueydon ne fut point favorable aux écoles arabes-françaises; l'insurrection de 1871 les désorganisa; la diminution du territoire militaire, en amoindrissant les ressources des communes, que grevaient d'autre part de nouvelles dépenses, contribua à la suppression de plusieurs de ces établissements. En 1873, on finit par où l'on aurait peut-être dû commencer : on remit les écoles arabes-françaises du territoire civil, ou du moins ce qui en restait, à l'Académie; mais c'est seulement en 1875 que la nomination du personnel appartint au recteur. Il est probable que si, dès le début, les écoles arabes françaises avaient été placées sous la protection de l'Université, elles auraient échappé à bien des vicissitudes. Le décret du 15 août 1875 et l'arrêté du 26 février 1876 ont confié à l'Académie la direction pédagogique des écoles arabes-françaises situées en territoire de commandement. Le décret du 26 août 1881 a fait davantage; il a rattaché au ministère de l'instruction publique le service de l'instruction musulmane : toutefois le gouverneur général en conserve par délégation du ministre la haute direction. Toutes ces mesures sont venues trop tard; elles n'ont point sauvé les écoles arabes-françaises : le décret du 13 février 1883 les a virtuellement supprimées. Elles n'auront guère duré que vingt ans.

Leur histoire peut se résumer en trois périodes : 1° de 1850 à 1863, elles se développent lentement. A cette dernière époque il n'y en avait encore que *dix-sept :* 10 dans la division d'Alger; 7 dans celle de Constantine; aucune dans celle d'Oran. Le nombre des élèves musulmans approchait de *six cents* (566) ; celui des élèves européens était de 103, celui des élèves israélites, de 13. 2° La période de 1863-1869 marque l'apogée de l'institution. Un peu avant la guerre, les écoles arabes-françaises étaient au nombre de *trente-six,* dont 31 en territoire civil et 5 en territoire militaire. Les élèves musulmans dépassaient *douze*

*cents* (1) (1253); les Européens étaient 198; les israélites, 66. 3° De 1869 à nos jours, la décadence, d'abord rapide, puis un instant arrêtée, n'a pas tardé à s'accentuer de nouveau. En 1863, lorsque les écoles furent remises à l'Académie, il n'en existait plus que 14 en territoire civil et un très petit nombre en territoire de commandement. Malgré les encouragements que leur donna le regretté général Chanzy (1873-1879), il y en avait seulement, pendant son administration, 18 en tout, avec moins de 700 (681) élèves; l'impulsion acquise alors et continuée sous ses successeurs, a porté leur nombre à 22, en 1881, avec 1640 élèves dont près de 1200 (1175) musulmans. Il n'y en avait plus, le 31 décembre dernier, que *seize* (2), et si le nombre des élèves dépasse *quatorze cents* (1437), ce total est plus insignifiant encore qu'il n'en a l'air. Il n'est aucunement en rapport avec les autres progres accomplis dans l'enseignement primaire et avec la courbe de l'évolution générale de l'Algérie. Il faut en outre en défalquer 126 élèves de l'école arabe-française d'Alger, qui a été supprimée le 1er janvier dernier; 77 enfants appartenant à l'asile de Constantine et 186 petites filles distribuées dans diverses écoles; si bien qu'il se trouve ramené à moins de *douze cents* élèves (1174). Déjà il n'y a plus une seule école arabe-française dans le département d'Alger. Les deux autres ne tarderont pas à imiter l'exemple venu du centre même de la colonie.

Cependant plusieurs écoles arabes-françaises ont eu de beaux jours et ont rendu des services éclatants. L'une d'elles est pour ainsi dire classique et presque célèbre, celle de Biskra. M. Colombo, un ancien militaire improvisé instituteur, qui l'a dirigée jusqu'à 1881, et pendant plus de trente année, a appris le français à plusieurs générations d'élèves qui sont aujourd'hui des hommes. Les étrangers sont frappés de pouvoir converser facilement avec la plupart des indigènes de cette belle oasis. Dans toute la région et même assez loin dans le désert, le nom de M. Colombo est aussi respecté que celui d'un saint marabout. Les autres écoles arabes-françaises les plus importantes sont celles de M. Delord à Oran, où j'ai vu fraternellement assis côte à côte de jeunes Arabes et de jeunes Français appartenant aux familles notables, comme aux plus humbles maisons de la ville et du « village nègre »; celles de de M. Décieux à Tlemcen, de M. Destrées à Mostaganem; celle

(1) Y compris les jeunes musulmanes de l'école arabe-française de Constantine, au nombre de 50 environ.

(2) Alger, Akbou, Constantine, Mila, M'sila, Krenchela, El main, Touggourt, Biskra, Bougie, Oran, Mostaganem, Tlemcen, Sebdou, Frenda, Géryville.

d'Alger, qui avait naguère encore pour directeur M. Depeille, son fondateur, et qui avait passé en dernier lieu entre les mains d'un jeune nègre indigène, M. Fatha, ancien élève de l'école normale de Mustapha; celle de Constantine, où M. Pouy a inauguré, sur la demande des familles musulmanes, un atelier de travail manuel. Toutes sont comparables à nos bonnes écoles françaises : il est impossible de les visiter sans être frappé de l'intelligence, de l'application, de l'extrême docilité des écoliers ; on en sort partisan convaincu de l'instruction des indigènes. Le zèle et le talent des maîtres n'est pas davantage en cause. L'institution a cependant échoué. Pourquoi ?

D'après M. le colonel Strohl (1), l'argent leur a fait défaut, et l'autorité locale ne les a pas toujours suffisamment encouragées et soutenues. Ce n'est que trop vrai : l'autorité locale les a fréquemment supprimées. M. Stanislas Lebourgeois a été plutôt frappé d'autres considérations. Ce service, pense-t-il (2), partagé entre l'autorité militaire et l'autorité universitaire, n'a pas eu toute l'unité de direction nécessaire. C'est aussi l'avis que nous avons exprimé. « Une autre cause de l'insuccès de ces écoles, ajoute-t-il fort justement, c'est que ceux qui en sortaient ne tiraient aucun parti de leurs études. Quelques élèves parvenaient bien à se faire envoyer dans des lycées et à acquérir une situation élevée; quelques autres arrivaient à se placer comme *chaouch*, (domestiques); mais en général les élèves ne se trouvaient pas plus avancés parce que, au sortir de l'école, ils savaient un peu de français. Or, pour les gens qui sont dans la misère, le côté utilitaire prime tous les autres. » Tout ce que j'ai vu en Algérie, tout ce qui m'a été rapporté confirme l'exactitude de ce jugement. L'enseignement des écoles arabes-françaises était dépourvu de sanction réelle et pratique ; il ne préparait à aucun métier, ne conduisait à aucun emploi déterminé, n'ouvrait aucune carrière. Les indigènes n'en pouvaient comprendre l'avantage. Et pourquoi exigerions-nous d'eux un amour désintéressé de l'étude, lorsque chez nous, dans notre vieille société civilisée, ce sentiment délicat est si rare, même dans la classe d'élite?

En résumé, si les écoles arabes-françaises ne sont pas encore tout à fait mortes, c'est qu'elles avaient la vie dure. L'insuffisance trop fréquente des subsides, l'indifférence ordinaire et parfois l'hostilité des pouvoirs locaux, le manque d'unité dans la direc-

(1) Annexe n° 7 du rapport de M. Stanislas Lebourgeois.
(2) P. 18 du même rapport.

tion, et surtout la froideur et la réserve défiante des indigènes repoussant une instruction qui ne leur offrait aucune utilité, ne leur présentait la perspective d'aucun gain, telles sont les causes de l'insuccès de ces écoles. La seule annonce d'une organisation nouvelle de l'enseignement des indigènes leur a porté le dernier coup. Mais celles qui ont subsisté recevront leur récompense; elles ne périront pas; elles seront simplement rajeunies et transformées. Si rien ne se perd dans la nature, de même dans la patiente élaboration du développement intellectuel d'un peuple, tout effort est fécond, rien ne se perd non plus.

P. FONCIN.

(*A suivre.*)

# L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

## ET LE RECRUTEMENT

# DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

---

## III

### L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

Si l'on admettait avec MM. Cousin (1), Salvandy (2), Bersot (3), que l'agrégation est la raison et la mesure de l'École normale, l'étude que nous faisons serait sans objet. Le concours et l'École n'auraient qu'une histoire, le même passé, et par conséquent le même avenir et les mêmes droits. La conclusion serait aisée, mais prématurée. Les deux institutions au début ont été fort différentes, contradictoires même. C'est avec le temps seulement que la contradiction a été levée, et que le rapprochement s'est fait.

Le législateur préoccupé en 1808 du recrutement, du renouvellement des professeurs de l'Université, y pourvoit de deux manières. Il établit une école et institue un concours, l'école pour rechercher, développer et diriger les vocations (4), le concours pour mesurer la valeur des maîtres déjà en fonctions qui se destinent à l'enseignement plus élevé des lycées (5). Il prépare tout un per-

(1) La belle institution du concours d'agrégation, loin de nuire à l'École normale, est pour elle un puissant ressort d'émulation. Elle la tient sans cesse en haleine et en même temps elle la relève et met en lumière les méthodes qu'on y suit, le plan et la force de ses études par les succès de ses élèves. (*Rapport sur l'École normale*, 1836. Paris, Hachette, 1837, p. 105.)

(2) Tant il est vrai que ces deux institutions d'un pensionnat normal et d'un concours public se soutiennent et se fortifient l'une l'autre. (*Rapport sur l'Enseignement secondaire*, 3 mai 1843. *Bullet. univ.*, 2e série, t. XII, p. 63.)

(3) Une des forces de l'École est qu'elle ne se juge pas elle-même. Elle est jugée... par les bureaux d'agrégation dans un concours public où elle n'a d'autre privilège que son travail et la bonne préparation à l'agrégation qui est notre rêve constant, parce qu'elle donne un établissement dans l'Université... L'agrégation est la mesure de notre valeur. (BERSOT, *Rapport sur l'École normale*, 29 juin 1878. *Questions d'Enseignement*. Paris, Hachette, 1880, pp. 300, 301.)

(4) Décret du 17 mars 1808. T. XIV, art. 110 et suivants. (*Bullet. univ.*, 1re série, t. IV, p. 24.)

(5) Décret du 17 mars 1808. T. XV, art. 119 et suivants. (*Bullet. univ.*, 1re série, t. IV, p. 26.)

sonnel à l'Université, aux collèges d'abord, et choisit ensuite parmi ce personnel les meilleurs professeurs pour les lycées. Il appelle à l'École normale 300 pensionnaires la première année, et décrète que le nombre des agrégés ne dépassera pas le tiers du nombre des professeurs en exercice dans les lycées, soit 108. Il constitue ainsi l'armée universitaire, et forme une réserve avec cette garde d'élite.

Ce corps d'élite (1) ne s'ouvre naturellement qu'à un nombre limité de candidats qui, après un concours, ont prouvé leurs aptitudes scientifiques et professionnelles. L'accès de l'École est beaucoup plus facile : il suffit de subir devant des inspecteurs, dans le lycée où on a fait ses études, des examens, ou un concours relativement très simple, plutôt un examen classé (2). Un candidat à l'agrégation doit être licencié ou tout au moins bachelier : le candidat à l'École n'est pas même bachelier. Enfin, à l'École, l'objet des études, ce n'est pas l'agrégation, c'est la licence (3).

Ces études par conséquent sont très générales. L'enseignement est une sorte d'enseignement mutuel, dirigé par des licenciés anciens élèves de l'École qui servent de moniteurs. Les pensionnaires reprennent et étudient avec eux les leçons qu'ils ont entendues à la Sorbonne, au Collège de France, à l'École polytechnique, au Muséum (4). L'École n'a pas de vie indépendante : c'est un pensionnat annexé aux Facultés. Elle n'a pas de vie scientifique : ni instruments, ni laboratoires, pour ainsi dire point de bibliothèque (5). Et cependant elle a vécu, tandis que l'agrégation est morte. Elle a vécu pour recevoir son héritage. C'est la dernière différence, et la plus grave qu'il y ait eu entre elles.

L'École portait en elle un principe de durée et de progrès, la conférence ; la leçon faite par tous, la seule forme d'Enseignement pratique capable de faire avec les élèves d'aujourd'hui les professeurs de

(1) *Statut du* 24 *août* 1810. « En exécution de l'article 121 du décret du 17 mars 1808 il y aura près de chaque lycée trois agrégés. » Il y a à cette époque 36 lycées. (*Bullet. univ.*, 1re série, t. V, p. 115.)

(2) *Décret du* 17 *mars* 1808, t. XIV, art. 3 : Les inspecteurs choisiront chaque année dans les lycées, d'après des examens et des concours, un nombre déterminé d'élèves âgés de 17 ans...

(3) *Règlement du* 30 *mars* 1808, t. II, art. 21 et art. 29 : « Dans le cours des deux années ils doivent prendre à Paris leurs grades dans la Faculté des lettres ou des sciences. » — Art. 30 : « Celui qui n'aura pas par négligence ou mauvaise volonté obtenu le grade de bachelier à la fin de la 1re année sera renvoyé de l'École. » Ils doivent, d'après le même article, passer la licence à la fin de la 2e année. (*Bullet.* 1re série, t. V, pp. 168, 169.)

(4) *Règlement du* 30 *mars* 1808, t. II, *De l'Enseignement*, t. III, Instruction.

(5) Dubois, *Discours d'inauguration de l'École normale* (4 novembre 1847), p. 15.

demain (1). Il n'y avait qu'un seul enseignement au vrai sens du mot, celui de l'École. Un des meilleurs élèves de cette époque, M. Dubois, reconnaît que dès l'origine les conférences de lettres avaient dû s'affranchir de l'enseignement de la Faculté dont les cours n'avaient et ne pourraient jamais avoir l'unité et la suite nécessaires à une école pratique (2). Les maîtres de conférences devinrent ce que n'étaient plus les professeurs de Faculté, des maîtres; les conférences furent tantôt des cours, tantôt des exercices pratiques. Tandis que les chaires de la Sorbonne devenaient des tribunes, l'École se réserva un rôle plus modeste : elle fut tout simplement une faculté (3) qui donna à la Sorbonne, ses plus grands orateurs, ses philosophes, ses historiens, à l'Université des agrégés, à l'État des médecins, des administrateurs et des juristes.

Il y avait à cette transformation des inconvénients de toute sorte : l'École, en acceptant une mission plus haute, manquait à sa véritable mission. Au lieu de préparer pour les collèges, c'est-à-dire pour l'enseignement secondaire tout entier, un personnel suffisant, elle ne donna plus à l'Université que des professeurs capables de prétendre aux chaires des principaux lycées et des Facultés et forcés de l'abandonner, s'ils ne les obtenaient pas (4), ou incapables de

(1) Dubois, p. 15, Bersot, « la conférence a fait l'École.» (*Question d'enseignement*, p. 91).

(2) Dubois, *ibid.*, pp. 23, 24.

(3) Dubois, discours cité : « A ce moment, c'est l'enseignement intérieur qui prévaut et conquiert la Faculté elle-même. » (P. 23, 24).

(4) Cousin, Guigniaut, Patin, Beudant, Pouillet, Gaillard ont occupé presque aussitôt après leur sortie de l'École les chaires des Facultés ou des grands lycées de Paris. Lorsqu'on parcourt l'Annuaire des anciens élèves de l'École, on est frappé du nombre de normaliens qui ont quitté l'enseignement de 1812 à 1820. *Des avocats :* Graugeneuve, 1813-1814, avocat, puis notaire; Devès, 1811-1815, avocat, puis juge à Bordeaux; Rougeron, 1813, licencié en droit, avoué, puis juge; Albraud, avocat à Aix et à Marseille; Rattier, 1811, licencié en droit, chef du bureau des théâtres à la préfecture, 1830, puis répétiteur de droit. — *Des médecins :* le docteur Paulin Armand, 1810, devenu en 1848 médecin de l'École normale, Gillette, 1817, médecin du lycée Saint-Louis. — *Des administrateurs :* Séguy-Villevaleu 1811-1813, chargé d'affaires d'Haïti; Dehèque, secrétaire de la mairie du X[e] arrondissement; Pariset, 1813, gouverneur de la Guyane, inspecteur général de la marine; Myrtil Maas, 1813-1815, fondateur-directeur de l'Union, Peclet, directeur-fondateur de l'École centrale des arts et manufactures. — *Des voyageurs :* Fontanier, 1818, mort à Civita-Vecchia; Albrand, fondateur de la colonie de Sainte-Marie de Madagascar; Fresnel, consul général à Mossoul. — *Des journalistes et des négociants :* Carrère, 1811-1813, imprimeur-directeur du *Journal de l'Aveyron*, Hachette, 1819-1821, Augustin Thierry, 1813, rédacteur du *Censeur européen*. Cayx avait aussi, à cette époque, quitté l'Université, « sa vocation d'enseignement ayant hésité devant la situation humble et précaire des collèges communaux et des maîtrises d'études ». Le nombre de ceux qui l'acceptèrent alors fut très restreint. C'est la meilleure preuve que l'École avait changé de caractère et d'objet.

prétendre à rien et résignés à la médiocrité. Elle n'était point faite au début, comme l'a dit M. Dubois, pour les esprits supérieurs : c'était la moyenne des esprits et des talents qu'elle devait saisir pour la diriger, la fortifier et l'élever. L'armée universitaire se débandait : les normaliens et les agrégés prirent la tête, et donnèrent les premiers, ne laissant plus derrière eux que des traînards.

On pouvait faire aux élèves de cette époque un autre reproche : par leur résistance passionnée aux idées étroites, aux restaurations maladroites du passé, ils ont honoré et illustré l'École, ils ont créé les traditions libérales qui demeurent le patrimoine de cette maison. L'enseignement proprement dit fut quelquefois sacrifié. Je sais bien qu'il est malaisé de définir ce que doit être l'enseignement public. Le mot est large et la chose complexe. Que d'enseignements tombés à cette époque de la bouche de Michelet, de Royer-Collard, de Cousin. « Le fait d'inviter un grand nombre de personnes pour les entretenir d'un sujet ne prouve pas nécessairement qu'on ne leur enseignera rien (1). » Il y a cependant deux sortes de leçons profondément distinctes : on ne parle pas à des enfants qu'on veut instruire, comme à des hommes qu'on veut convaincre. Il ne suffit pas de montrer à l'enfant avec clarté et éloquence la vérité et la science. Il faut encore s'assurer que la vérité a été saisie, et la science assimilée. L'enfant n'est point un auditeur, mais un élève. Le gouvernement de 1821, qui redoutait l'influence des maîtres sur leurs auditeurs, leur reprocha de ne pas se soucier assez des élèves. Beaucoup de ces maîtres venaient de l'École normale. On trouva mauvais que ces élèves d'hier n'en formassent pas d'autres pour le lendemain; et l'École fut rendue responsable des habitudes fâcheuses de l'Enseignement supérieur.

Il ne faut pas croire que ces préoccupations pédagogiques servissent uniquement à dissimuler des raisons d'un autre ordre : elles se sont manifestées à d'autres époques, chez des hommes qui n'avaient rien à cacher, et dont les desseins ne pouvaient être suspects. Il s'est formé sur ce temps, pourtant encore si rapproché de nous, de vraies légendes. L'École normale n'a pas été supprimée en 1822, comme on le croit généralement; elle a été remplacée. Le décret de suppression que l'on cite toujours avait été précédé d'un décret préparatoire sur la création d'Écoles normales partielles (2).

(1) Bersot, *Questions d'enseignement* (De l'enseignement des Facultés), p. 238.

(2) *Bullet. univ.*, 1re série, t. VII, p. 59, le 27 *février* 1821, art. 26. « Il sera établi des écoles normales partielles près les collèges royaux de Paris qui auront des pensionnaires et près du collège royal du chef-lieu de chaque académie. Chacune de ces écoles comptera 8 élèves, art. 26. Le cours d'études sera de deux

Ce dernier règlement n'est pas susceptible d'être interprété de deux manières : on instituait près de chaque grand collège royal un petit internat de boursiers que l'on réservait, depuis la troisième, à la carrière de l'enseignement. Après quatre années d'études, ces boursiers, suivant leur mérite, leurs besoins et leur goût, faisaient un stage de deux ans comme maîtres d'études dans les collèges royaux, ou entraient à l'École normale supérieure. « La grande » École normale, n'était donc pas supprimée; mais, comme elle ne fournissait plus, ce qui avait été son premier objet, de régents les collèges communaux, de maîtres d'étude les collèges royaux, l'État était en droit de combler cette lacune au moyen d'Écoles normales plus spécialement propres à l'enseignement secondaire. C'était un simple retour en arrière, un retour légal aux institutions de 1810 : les 300 élèves pris dans les lycées seraient à l'avenir plus soigneusement choisis et répartis entre les diverses académies. Ils prendraient ensuite dans l'Université les places primitivement attribuées aux élèves de l'École normale, les places de maîtres d'études dans les collèges royaux, ou de professeurs dans les collèges communaux.

Quand on supprima l'École, on avait donc le droit de dire qu'on la ramenait simplement à sa première destination. On la scindait; soit, mais s'était-on proposé la suppression des concours d'agrégation en les multipliant, en les attribuant aux diverses académies? Ces deux mesures sont identiques et procèdent des mêmes besoins, et de la même pensée : l'agrégation est une épreuve d'enseignement supérieur à laquelle on se prépare à l'École normale, mais qui ne répond plus à l'enseignement des collèges. On ne supprime ni le concours, ni l'École; mais on les abaisse, on les divise, en vertu de ce principe que l'éducation des maîtres de l'Enseignement secondaire doit être réservée aux diverses académies où ils seront appelés à exercer. Peut-être le législateur avait-il alors quelque intérêt à atteindre l'enseignement supérieur, à le frapper dans son recrutement. N'oublions pas cependant, afin d'être justes, que nous avons fait à nos Facultés le même reproche, et que, tous les jours, l'École est mise en demeure de satisfaire aux nécessités croissantes de l'Enseignement secondaire.

Les Écoles normales partielles restèrent, durant deux années,

années. Après l'avoir terminé, les uns resteront 2 ans en qualité de maîtres d'études dans les collèges, *les autres seront appelés à la grande École normale de Paris.* » — Le décret de suppression n'est que du 6 septembre 1822 : art. 1 : « La grande École normale de Paris est supprimée. Elle sera remplacée par les écoles normales partielles des académies. (*Bullet. univ.*, 1re série, t. VII, p. 206. ».)

à l'État de projet. Le projet même fut condamné par les difficultés de l'exécution. A l'âge où les Écoles normales devaient le recevoir, l'enfant n'a encore ni dispositions particulières, ni vocation sûre. Ce fut le premier inconvénient qui attira l'attention, et qui provoqua une nouvelle réforme. Les Écoles normales préparatoires ne se recrutèrent plus que parmi les élèves ayant achevé leur cours de philosophie (1).

Puis on restreignit le nombre de ces Écoles (2). On avait fort bien fait de répartir entre les grands centres universitaires la préparation, des maîtres de l'enseignement secondaire. Mais il ne fallait pas, comme on avait fait au début, l'éparpiller, et créer auprès de chaque collège une école normale. La réforme malheureusement ne fut point assez radicale : sans doute, ces écoles préparatoires étaient encore « des écoles pratiques de l'art d'enseigner ». Elles n'avaient pas de vie indépendante ; elles n'étaient que des annexes de la Faculté. Mais pourquoi y entrait-on bachelier (3)? pourquoi en sortait-on agrégé (4)? Il pouvait y avoir plusieurs écoles normales secondaires ; mais il ne pouvait y avoir autant d'écoles réservées à la préparation de l'agrégation (5). Il fallait être logique, et faire comme par le passé la différence entre le concours et l'École.

Le sort de ces établissements provinciaux devait être le même que celui des concours par académie ; les concours étaient condamnés, du moment qu'ils conservaient les formes du premier concours ; et la condamnation atteignait nécessairement les écoles préparatoires. Il n'y eut ni candidats pour les unes, ni élèves pour les autres, ou du moins il n'y eut de pensionnaires que dans l'école préparatoire annexée par arrêté du 5 septembre 1826 au collège Louis le Grand. Il n'y eut de concurrents à l'agrégation que ces élèves et les maîtres d'études des collèges royaux. L'école préparatoire de Paris, qui comptait, en 1826, 18 pensionnaires, en eut 49 à la fin de la Restauration.

Installée provisoirement dans les bâtiments qui avaient reçu les premiers normaliens, la nouvelle École ressaisit les traditions de

(1) *Bullet. univ.*, 1re série, t. VIII, p. 79.

(2) Ordonnance du 9 mars 1826, art. 1. (*Bullet. univ.*, 1re série, t. VIII, p. 61.) Circulaire annexe du 18 avril 1826. (*Bullet. univ.*, 1re série, t. VIII, pp. 65, 66.)

(3) Ordre du 9 mars 1826, art. 1 et règlement du 5 septembre 1826, art. 2 : « Il faut être bachelier et subir un examen (1re série, t. VIII, p. 73.

(4) Ordon. du 9 mars 1826, art. 6 : « Ils pourront se présenter au concours d'agrégation. » *Ibid.*, p. 61.

(5) Ordonnance du 9 mars 1826 relative aux écoles préparatoires : même circulaire : « Au lieu d'être répartis en nombre égal dans les collèges royaux des chefs-lieux d'académie, ces jeunes gens seront réunis dans des écoles préparatoires établies auprès des meilleurs collèges. (T. VIII, p. 66.)

l'ancienne, et se reconstitua d'après ces traditions. Au début, elle fut une sorte de retraite où l'on méditait et discutait, sous la surveillance de jeunes répétiteurs studieux et sincères, les théories brillantes, éloquemment présentées par les maîtres de la Sorbonne. Méditations et discussions capricieuses : les élèves n'étaient classés ni par années, ni par ordre d'études. On parlait de tout, entre tous. On s'aperçut vite cependant que discuter sans preuves c'était ergoter; que la réflexion, sans la méthode et sans les faits, pouvait bien n'être que le rêve. Les hommes de cette génération n'étaient rien moins que des ergoteurs et des rêveurs. C'étaient des travailleurs acharnés, amis des faits, de la bonne façon, jamais jusqu'à la servitude (1). Tandis qu'à la Faculté on exposait, à l'École on étudiait pour critiquer. Par la critique et l'étude, Guigniaut, Michelet, Gibon retrouvaient la méthode de l'archéologie, de l'histoire et de la philologie. De répétiteurs, ils passaient maîtres.

L'École, après avoir vécu trois ans à peine de la même vie que la Sorbonne, recommence une existence indépendante et féconde : les maîtres de conférences sont désormais des professeurs auxquels on adjoint de nouveaux auxiliaires, des répétiteurs choisis parmi les meilleurs élèves de deuxième année, et autorisés à faire à ce titre une troisième année d'études. Les cours se multiplient : cours de lettres, de grammaire comparée, et les élèves ne participent plus que dans une mesure très restreinte à l'enseignement de la Sorbonne. Ils suivent deux cours par semaine en seconde année seulement. C'est une restitution complète du passé; l'École normale redevient ce qu'elle était en 1821, l'École par excellence, la seule École à côté des Facultés qui n'en sont point (2).

Mais quelle sorte d'École ? Ce n'est plus du tout la vaste rhétorique complémentaire que les décrets de 1808 avait instituée. De baccalauréat, il n'est plus question. La licence, qui était autrefois le terme légal des deux années d'études devient l'objet des études en première année (3). Par tolérance, et par tradition, il est encore permis de se présenter à la licence pendant la seconde année (4). Voilà la règle qui est devenue l'exception. Exception de

(1) *Discours de M. Dubois à l'inauguration de l'École normale*, 4 novembre 1847, pp. 27, 28.

(2) Ordonnance du 26 mars 1829, circulaire annexe : « le grand maître nommera dans toutes les académies les professeurs. Cet ordre de choses qui rétablit ce qui existait avant 1824 se concilie mieux avec l'existence d'une école placée à Paris et destinée à former des sujets pour les fonctions de l'enseignement dans les collèges. » (*Bullet. univ.*, 2e série, t. I, pp. 187 et 200.) — et t. I, p. 55).

(3) Règlement du 30 octobre 1830, t. II, art. 7. (*Bullet. univ.*, 2e série, t. II, p. 181.)

(4) Règlement du 30 octobre 1830, t. II, art. 13.

jour en jour plus rare. Voici maintenant la contre-partie : quelques rares élèves obtenaient autrefois, en considération de leur mérite, la faveur d'une année d'études supplémentaire et le droit de se préparer immédiatement à l'agrégation. Cette faveur devient pour tous une obligation. L'École normale est et demeurera désormais une École préparatoire à l'agrégation. Les exercices de troisième année sont réglés en vue de cette fin : les leçons sont des discussions plutôt que des expositions; les maîtres de conférences doivent inculquer à leurs élèves l'esprit critique, soumettre à leur réflexion les questions les plus importantes de grammaire, d'histoire littéraire, proposer à leur recherche des sujets particuliers choisis dans toutes les parties de l'histoire (1). On veut former des professeurs. Ce sont des agrégés que l'on prépare, c'est-à-dire des professeurs et des savants (2).

Nous n'interprétons pas; nous ne faisons pas d'hypothèse : le règlement nous fournit les preuves nécessaires. Nous concluons seulement : la troisième année d'études est également réservée à ceux qui voudraient prendre le grade de docteur, et préparer leurs thèses, sous la direction de maîtres de conférences spéciaux (3). Ils suivront pour cela tous les cours qui pourront servir à leur instruction dans les différents établissements, travailleront dans les bibliothèques, consulteront les manuscrits, visiteront les musées et les collections. Cette partie du règlement a été très rarement appliquée, et la raison en est fort simple. Entre la thèse d'agrégation et la thèse de doctorat il n'y a qu'une différence de degré, de quantité. Il était matériellement impossible, particulièrement aux élèves de la section d'histoire, de préparer dans une même année, cinq ou six thèses semblables, les thèses d'agrégation et celles de doctorat. Ils ne pouvaient donner la preuve légale de

(1) Règlement du 30 octobre 1830, art. 16. La 3e année a pour but de former des professeurs en leur inculquant l'esprit critique et en les exerçant à la pratique des méthodes (art. 17 et 18).

(2) *Bullet. univ.*, 2e série, t. II, p. 181.

Cousin, qui a eu la plus grande part à la reconstitution de l'École en 1830, dit dans son rapport de 1836 : « En 3e année il ne reste plus qu'à leur donner une culture appropriée à leurs besoins, à la fois très élevée, comme si ces jeunes gens n'étaient formés que pour la science et pour recruter les diverses Académies de l'Institut, et très pratique, comme s'ils étaient destinés à n'être jamais que des professeurs utiles, à communiquer la science sans y rien ajouter. » (Paris, Hachette, 1837, p. 183.)

(3) Règlement du 30 octobre, art. 20 : « Parmi les élèves reçus à l'agrégation et qui auront soutenu leurs thèses de docteur, ceux qui s'y seront le plus distingués et paraîtront avoir le plus d'aptitude pour le haut enseignement dans tous les genres, demeureront une 4e année à l'École avec le traitement d'agrégés et le titre de répétiteurs. Ils feront des cours aux élèves de 1re année et seront placés ensuite, suivant leurs mérites, dans les collèges royaux importants. »

leur aptitude à l'enseignement supérieur; mais leur succès à l'agrégation était une preuve de fait tout aussi bonne. On ne voulut pas le reconnaître ; et, tandis que les candidats à l'agrégation et au doctorat étaient confondus, et préparés par les mêmes maîtres, on continuait à déclarer que le concours et l'École étaient faits pour l'enseignement secondaire. Aux dépens des Facultés, on voulait peupler les collèges des seuls maîtres qui eussent été initiés dans une école à la pratique des méthodes et aux procédés de la critique.

Et les collèges restaient déserts. M. de Salvandy se trouve, après 25 ans, en présence du même danger que le gouvernement de la Restauration. Ses inquiétudes et ses projets ne sont pas suspects : l'École ne présente pas à l'agrégation un nombre suffisant de candidats. Le recrutement de l'enseignement secondaire ne se fait pas. Il faut à cet enseignement, dont les besoins sont très grands et croissent tous les jours, des pépinières de maîtres multiples, et, moins le nom, le ministre propose le rétablissement des Écoles normales partielles (1). Il demande l'institution dans les collèges royaux de conférences pour les maîtres d'études qui se prépareraient à l'agrégation sous la direction d'un agrégé des classes supérieures. M. de Salvandy voulait absolument avoir des agrégés, il augmentait leur traitement fixe, et faisait mettre au concours tous les ans le même nombre de places pour ne pas décourager les concurrents. Il aurait dû renoncer aux agrégés, abandonner pour l'enseignement secondaire le système du concours « dont on ne comprendrait l'utilité que s'il était pourvu à tous les besoins du service. » Il eut au moins la sagesse de ne pas mettre au concours ces sortes de bourses d'agrégation qu'on donnait sous la forme de maîtrises d'études, et établit seulement un examen de capacité (2).

C'était autrefois aussi la seule condition d'admission à l'École

(1) Rapport au Roi du 16 janvier 1839. *Bullet. univ.*, 2e série, t. VIII, p. 9 (Décret du 23 novembre 1839.) *Bullet. univ.*, t. VIII, p. 10.

(2) Il est intéressant de rapprocher le décret d'institution des écoles préparatoires des décrets de M. de Salvandy : Décret du 5 septembre 1826, art. 2 : « Pour être élève de l'école préparatoire, il faut avoir le diplôme de bachelier ès lettres et subir un examen. — Art. 3 : Les élèves auront un local spécial sous la surveillance des proviseurs. » Règlement du 14 novembre 1844 : « A l'avenir tout candidat se présentant pour la fonction de maître d'études dans les collèges royaux devra, outre le diplôme de bachelier ès lettres, soutenir un examen spécial devant une commission composée du proviseur et de deux fonctionnaires. » (*Bullet. univ.*, 2e série, t. XIII, p. 83.) Voici les matières de cet examen : une épreuve écrite (thème latin et version grecque), une épreuve orale (texte latin et le livre VIIe du Traité des études). (Règlement du 7 janvier 1845, *Bullet. univ.*, 2e série, t. XIV, p. 3.) Ce règlement contient une disposition remarquable art. 8 : « A Paris une conférence commune sera établie pour les

normale (1). Mais à mesure que le niveau des études s'y était élevé, l'usage du concours s'était introduit. Il fut consacré définitivement par le règlement de 1834 (2). Dans les premiers temps, il eut lieu dans les différentes académies sous la direction des recteurs (3). Puis en 1843, sur la proposition de M. Dubois, on établit que les compositions écrites se feraient seules aux chefs-lieux des académies, et que le concours oral et définitif aurait lieu à Paris (4). A certains point de vue, c'était un mal, le vice radical de l'École et de l'agrégation ; à d'autres points de vue, un bien, la raison de leur valeur que cet usage exclusif du concours, cette sélection excessive. Cousin en 1837 écrivait : « La première année d'École est une année d'essai. Ceux des élèves qui ne peuvent résister à cette épreuve et ne trahissent aucun talent remarquable en aucun genre quittent l'École et sont rendus à d'autres professions. Déjà le concours d'admission n'a dû laisser pénétrer parmi nous que des sujets capables. La première année les éprouve, discerne et retranche les sujets insuffisants (5). C'est l'extermination des espèces faibles. Alors qu'on laisse aux forts la place qu'ils ont conquise et qu'on réserve pour les faibles les emplois qui leur conviennent mieux.

Il aurait fallu alors se résigner : une élite par le concours ; une moyenne sans concours. M. de Salvandy accepta la première condition : il porta à 120 le nombre des élèves de l'École, en considérant ce nombre comme un maximum ; il ne reconnut pas la seconde, et crut à tort que le système du concours était indispensable au recrutement de l'enseignement secondaire (6). Il le

maîtres d'études aspirant à la même agrégation dans les divers collèges. » N'est-ce pas un essai d'École normale?

(1) Règlement du 5 septembre 1826. *Bullet.*, 1re série, t. VIII, p. 73.

(2) Règlement de 1834. *Bullet. univ.*, 2e série, t. III, p. 485.

(3) Voici comment avaient lieu ces concours : « Article 5. Le concours se compose de deux sortes d'épreuves, épreuves d'admissibilité, épreuves d'admission. — Article 6. Les épreuves d'admissibilité ont lieu dans toutes les académies le 5 août. — Article 7. Ces épreuves consistent en compositions écrites (pas de composition d'histoire). Il y a de plus des interrogations et des explications ; procès-verbal est dressé par le recteur. — Article 12. Le procès-verbal est envoyé aux commissions d'examen qui siègent à l'École normale et qui décident de l'admission définitive. » (*Bullet. univ.* 2e série, t. III, p. 485.)

(4) Rapport de 1843, *Bullet. univ.*, 2e série, t. XII, p. 195, et décret du 24 novembre 1843. (*Bullet. univ.*, t. XII, p. 208.)

(5) Cousin, *Rapport sur l'École normale*, Paris, Hachette, 1837, p. 183.

(6) « L'augmentation du nombre des élèves de l'École normale est une question de premier intérêt. Porté à 120, ce nombre serait encore fort inférieur au chiffre de 300 qu'avait déterminé le décret du 17 mars 1808. Mais il suffirait dans un système où l'École normale, tout en gardant la plus utile influence sur le niveau élevé des études, ne contribue que pour une part au renouvellement

supprimait à l'entrée de ses Écoles normales partielles; il le maintenait à la sortie. Cette contradiction fut fatale; la réforme était condamnée d'avance.

Pourtant, l'École normale supérieure s'était émue de cette nouvelle institution qu'elle considérait à tort comme une concurrence dangereuse. Elle fit une défense beaucoup plus instructive et de plus grande portée que les attaques indirectes dont elle se croyait l'objet. M. Dubois appartenait à une génération d'esprits larges, passionnément épris de liberté, inaccessibles aux calculs mesquins et aux jalousies étroites. Pour l'École qu'il aimait tant, dont il s'enquérait sur son lit de mort auprès d'un autre sage et d'un vrai libéral, il ne pouvait vouloir de devise que celle de Fouquet, de privilège, que le mérite des élèves et des maîtres.

Les grammairiens n'avaient pas été admis à bénéficier du règlement de 1830 (1) : ils ne faisaient encore en 1843 que deux ans d'études à l'École. A la fin de leur première année, ils passaient immédiatement dans la section spécialement destinée à la préparation de l'agrégation de grammaire. Ce concours était moins scientifique, plus pratique que les autres. Le baccalauréat, non la licence, était le grade exigé des concurrents. Il était parfaitement logique de dispenser les candidats à cette épreuve de la deuxième année d'études. Cette deuxième année dont ils étaient dispensés ou privés comme on voudra, était, dès cette époque, l'année décisive entre toutes, l'année normalienne, comme dit quelque part M. Bersot. Point d'examen : le travail désintéressé et libre donnait aux érudits la méthode, le goût aux artistes et aux littérateurs. Beaucoup y ébauchaient leurs thèses : pour tous c'était l'indépendance, l'affranchissement des exercices scolaires et des développements superficiels. Les grammairiens restaient esclaves des examens et du métier. Pour mieux assurer leur succès au concours, M. Dubois leur fit rendre la liberté (2). « Depuis que je suis à la tête de l'École j'observais avec inquiétude le règlement qui ordonne à la fin de la première année le classement des élèves destinés à la grammaire et ne leur permet qu'une seule

du corps enseignant dans lequel les candidats dignes de lui appartenir peuvent toujours entrer directement par l'obtention des grades et des agrégations diverses. » (Discours du budget de 1846, *Journal général de l'instruction publique*, 1845, nº 5.)

(1) Arrêté du 17 juin 1834. (*Bullet. univ.*, 2e série, t. III, p. 598.)

(2) Décret du 21 novembre 1843 : « Ceux des élèves qui seront jugés propres à l'enseignement de la grammaire, seront réunis dans une conférence spéciale où ils recevront pendant deux ans un enseignement particulier. » (*Bullet. univ.*, 2e série, t. XII, p. 208.)

année de séjour à l'École au lieu de deux qui sont accordées aux élèves de toutes les autres sections. Je me demandais si des jeunes gens non pas moins instruits, ni moins heureusement doués que leurs condisciples, mais appelés par leurs goûts et leur nature à l'enseignement qui est le fondement de tous les autres et qui exige, avec une science plus exacte et plus précise, un art plus souple et plus exercé, étaient précisément ceux dont on eût dû brusquer le départ et précipiter les études. Lorsque, d'un autre côté, je voyais, au grand avantage de l'Université, s'ouvrir en face de l'École des conférences rivales et libres où de jeunes professeurs déjà éprouvés et guidés par des maîtres habiles se préparaient au concours, je me demandais s'ils n'arriverait pas un moment où la victoire serait facile sur nos élèves déshérités de leur deuxième année d'études sans contredit la plus féconde. Enfin quand je considérais combien, en France, les études philologiques conservaient peu de disciples persévérants, je regrettais que l'École ne pût éveiller, entretenir, cultiver pendant trois ans quelques vocations d'élite, tout en assurant à l'enseignement élémentaire de nos collèges des praticiens plus habiles (1). »

C'est une nouvelle application du principe posé en 1836 par M. Cousin : professeurs et savants, c'est-à-dire agrégés. Qu'on n'accuse pas l'École, par crainte de la concurrence, de se dérober à sa tâche. Sa tâche, c'est la préparation à l'agrégation. C'est le travail scientifique, en vue d'une épreuve essentiellement scientifique. Plus on lui donnera de concurrents à cette épreuve, plus elle élèvera le niveau de ses études, et tandis que ces concurrents iront en plus grand nombre occuper les emplois vacants de l'enseignement secondaire, elle prétendra, en vertu de son travail et de ses méthodes, à l'enseignement supérieur.

Veut-on savoir ce qu'était l'École, à la veille de la Révolution de 1848? Écoutons M. Vacherot, son sous-directeur en 1847, Il se plaint que les élèves de la section des sciences subissent plus d'échecs à la licence qu'à l'agrégation. Ils négligent trop tôt le genre de travail qu'ils pratiquaient au lycée. Ils sont impatients de liberté. Ils dédaignent la préparation des épreuves qu'ils ne retrouveront plus à l'agrégation et se vouent de trop bonne heure aux études spéciales qui leur promettent le succès à la fin de leurs trois années d'école (2).

(1) Rapport de Dubois sur l'École normale (1843, *Bullet. univ.*, 2e série, t. XII, p. 195.)

(2) Il arrive aussi que les élèves échouent même dans les études auxquelles ils se sont appliques avec le plus d'ardeur. Ce n'est donc plus le travail qu'on

Les élèves de la section des lettres font de même : les études de première année ont un caractère très général ; elles sont, d'après le décret de 1830, une revision des matières enseignées dans les lycées (1). La préparation de la licence s'y complique d'études historiques et philosophiques. Peu d'élèves font face à cette variété de travaux. Le plus grand nombre d'entre eux suivent avec une distraction véritable les conférences d'histoire et de géographie. Le sous-directeur leur trouve des excuses très honorables : la préparation de l'examen qui doit décider de leur avenir et qui les absorbe tout entiers. Au vrai, ce qui les absorbe, c'est moins la préoccupation de la licence que leurs préoccupations littéraires et leurs goûts personnels. La preuve, c'est que les élèves qui se sentent déjà une vocation historique ou philosophique trouvent fort bien le moyen de fournir aux conférences d'histoire ou de philosophie le travail nécessaire. En dépit de la licence et des craintes légitimes qu'elle inspire à ceux qui ne la préparent point, la première année des lettres est déjà comme celle des sciences une année d'études spéciales (2). La deuxième

peut accuser ici, mais le défaut de direction dans le travail. Le travail libre ne peut trouver place à l'École, ni en première, ni en deuxième année, où les examens se succèdent sans interruption. L'épreuve de l'examen est le but immédiat de tous les cours, de toutes les conférences, de tous les exercices suivis par les élèves. La préparation au concours d'agrégation est la seule qui comporte une certaine liberté de travail; les lectures, les recherches, les méditations peuvent s'y joindre aux cours de la Faculté et aux conférences de l'École. Mais ce double enseignement doit suffire à la préparation des examens de licence. Les cours de la Faculté en sont la base : les conférences de l'École en forment le complément. L'enseignement intérieur libre, mais non isolé de l'enseignement extérieur doit, dans l'intérêt des examens, y correspondre d'une manière intime et constante... L'harmonie des cours et des conférences est la première condition du succès.

Le sous-directeur visitera les cahiers de notes des élèves, on leur posera sans cesse des interrogations très précises. Il est intéressant de voir que la section des sciences était restée plus intimement unie à la Faculté, dont les cours étaient nécessairement faits pour des élèves, non pour des auditeurs, moins indépendante à l'intérieur et plus rapprochée de l'enseignement secondaire. Nous assistons à cette époque aux efforts qu'elle fait pour se dégager de ces alliances et reprendre sa liberté scientifique. (*Rapport sur l'École normale*, 1847, p. 38.)

(1) Règlement du 30 octobre 1830, t. II, art. 3. « Les études de première année sont une revision de celles des collèges. Article 6. L'enseignement de cette année reproduit dans leur ensemble et en les fortifiant les études faites au collège, excepté pour l'histoire qui, pour être étudiée de nouveau avec solidité, dans toute son étendue exige au moins deux années. » (*Bullet. univ.* 2e série, t. I, p. 181.)

(2) « Le nombre des conférences suivies par les élèves de première année ne peut être considéré comme excessif puisqu'il est impossible d'en retrancher une seule sans détruire un système d'étude dont une longue et heureuse expérience a révélé la haute valeur. On ne saurait trop le redire : c'est cette géné-

année se transforme aussi. Des amis et des ennemis de l'École reprochaient hier aux élèves de ces dernières années de sacrifier l'art d'écrire au goût de l'érudition et les avertissaient assez durement même (1). Le reproche n'est pas plus nouveau que l'avertissement. M. Vacherot les adressait en 1847 à des normaliens qui les reprennent aujourd'hui (2). Il se plaignait que les deux dernières années d'école fussent toutes deux consacrées à « ces études de longue haleine » qui ont pour objet la préparation de l'agrégation à « ces travaux peut-être trop étendus où l'érudition nuit à la composition ». Les travaux de seconde année ne doivent pas être des mémoires, ni des thèses. L'érudition n'y est qu'accessoire. Elle doit être sobre et discrète, pour justifier la tolérance dont elle est l'objet. Elle ne fait pas la loi et doit se soumettre toujours aux règles du goût et de la composition. Comme les directeurs, les élèves, dès leur entrée à l'école, n'ont plus qu'un objet, qu'une préoccupation, l'agrégation. La licence tend à être de plus en plus considérée comme un mal héréditaire dont on souffre par accès, mais qui s'atténue à la longue et qu'on espère voir disparaître, comme le baccalauréat, pendant la première période de l'école. Si, comme le voulait M. Vacherot, le règlement eût été modifié aux dépens de l'histoire et de la philosophie, en première année, le mal serait passé à l'état aigu ; mais l'état général ne se fût pas amélioré. Il fallait laisser l'École suivre la voie où l'avait jetée, où l'entraînait nécessairement la préparation aux diverses agrégations ; sinon l'arrêter brusquement, la ramener violemment, en modifiant les règlements de 1830, au point d'où elle était partie,

ralité d'études qui relève surtout l'enseignement de l'École... Mais cette grande et large organisation des études impose aux élèves de première année une tâche très laborieuse ; et M. Vacherot conclut à la suppression de deux heures d'histoire et de philosophie. C'est évidemment le moyen le plus efficace pour lutter contre la tendance des élèves à se spécialiser trop tôt. (*Rapport*, p. 40.)

(1) Les élèves ont remis des travaux littéraires, historiques, philosophiques très importants. Il est à regretter seulement que dans ces travaux peut-être trop étendus l'érudition n'ait nui à la composition et à l'art d'écrire. Il est bien difficile que la verve de l'esprit ne s'épuise pas, que la plume ne se fatigue pas dans les longs développements et les menus détails que comportent de pareilles recherches. Chacune des trois années a un genre d'exercice qui lui est propre : à la première conviennent ces compositions brèves et rapides dont l'habitude est une condition indispensable du succès à la licence ; à la troisième appartiennent ces études de longue haleine qui ont pour objet la préparation des programmes d'agrégation. Les travaux de deuxième année ne comportent ni cette étendue, ni cette brièveté. Ils doivent être autre chose que de simples développements oratoires ou littéraires, ils ne peuvent prendre les proportions de thèses. (*Rapport*, p. 44.)

(2) Une polémique a été engagée récemment à ce sujet entre M. Sarcey et M. Cère de la *France*.

refaire encore l'expérience stérile que la Restauration avait faite au détriment des hautes études, et sans profit certain pour l'enseignement secondaire.

On s'arrêta d'abord au premier procédé. Une école normale secondaire fut créée à titre d'essai à Aix. Malheureusement, on s'obstina, comme pendant le ministère Salvandy, à vouloir y former des agrégés. Cet essai d'école provinciale ne réussit point (1); ce fut grand dommage pour l'enseignement secondaire, et surtout pour l'École normale supérieure qui manquait d'auxiliaires pour suffire aux besoins multiples de l'Université ! Elle fut à son tour enveloppée dans la condamnation qui frappa l'agrégation, et sacrifiée avec le concours dont on pouvait lui attribuer les principaux défauts, c'est-à-dire le caractère presque exclusivement scientifique et l'insuffisance numérique.

Les termes du décret du 10 avril 1852 étaient formels : « L'École normale prépare aux grades de licencé ès lettres et ès sciences, et à la pratique des meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaires... Les élèves qui auront subi avec succès les examens de sortie seront chargés de cours dans les lycées. Ils ne pourront se présenter au concours d'agrégation qu'après trois ans d'exercices, comme chargés de cours (2). » Par ce décret, l'École devenait réellement ce qu'elle devait être, une école d'enseignement secondaire, une école préparatoire à la licence, non à l'agrégation ; à un examen, non plus à un concours.

On avait institué, outre la licence, à la fin des trois années d'études, une épreuve nouvelle qui tenait le milieu entre la licence et l'agrégation des lettres : thème grec, thème latin, compositions latine et française, vers latins à l'écrit; à l'oral, explication d'auteurs grecs, latins et français et une leçon d'une demi-heure sur un sujet de littérature ou de grammaire (3). Avec un pareil programme, les trois années d'études n'étaient qu'un perpétuel mouvement sur place. Pourquoi, c'était plus grave encore, supprimer les sections d'histoire et de philosophie? pourquoi refuser à l'école même aux spécialités la place qu'on leur déniait à l'agrégation ? Sans doute c'était très logique, mais il n'y a rien de plus absurde que la logique, surtout quand elle nous entraîne à déve-

(1) Octobre 1848 : « Considérant que l'École normale secondaire d'Aix, instituée par arrêté du 2 septembre 1847, n'a pas produit tous les résultats qu'on en attendait, l'École normale d'Aix est et demeure dissoute. » (*Bullet. univ.*, 2e série, t. XVI, p. 349.)

(2) Décret du 10 avril 1852, art. 5, 3e série, t. V, pp. 60-61.

(3) Règlement du 15 septembre 1852, t. IV, 3e série. (*Bullet. univ.*, t. III, pp. 320-321.)

lopper à outrance les conséquences d'une erreur. L'État s'exposait à n'avoir que des professeurs médiocres ou à n'en point avoir. « Beaucoup de vocations furent alors découragées. Le nombre de candidats qui se faisaient inscrire annuellement pour entrer à l'École diminua sensiblement. A l'intérieur de l'École, on vit le travail des élèves éprouver en deuxième année un ralentissement ou du moins une déviation funeste. Pour le plus grand nombre, l'étude des auteurs grecs et latins, celle de la littérature française, les compositions elles-mêmes se trouvèrent réduites à une préparation étroite et technique des épreuves de la licence, et l'on manqua de professeurs pour enseigner l'histoire et la géographie (1). » On avait voulu simplifier les épreuves pour augmenter le nombre des candidats ; l'examen perdit en qualité ce qu'il gagnait en étendue. Et pourtant les candidats ne vinrent pas. On n'eut plus de professeurs pour l'enseignement secondaire ; on n'eut plus de maîtres pour l'enseignement supérieur.

Toute atteinte au recrutement de l'enseignement classique était un coup plus grave encore pour le haut enseignement. Jamais la preuve n'avait été mieux faite. Il fallait se rendre à l'évidence : deux ans après, le gouvernement annexait à l'École normale secondaire une nouvelle École normale supérieure : on y entrait muni d'un certificat d'aptitude à l'agrégation ; le temps d'études était de deux années et comptait pour un stage de même durée dans les lycées. Le nombre des élèves était très restreint et la liberté des études presque entière : les pensionnaires choisissaient eux-mêmes leurs sections et ne devaient de leurs travaux qu'un compte rendu semestriel. Ils sortaient et voyageaient, dès qu'ils en avaient besoin. Ils avaient même l'espoir, si leurs thèses étaient longues, et rendaient nécessaires de longs séjours à l'étranger, d'obtenir une prolongation de leur temps d'études jusqu'au doctorat, qui était le dernier objet de leurs travaux (2).

Cette institution n'a pas duré, mais en voyant les premiers choix que l'on a faits, on peut prévoir les résultats qu'elle aurait

(1) JOURDAIN, *Rapport à l'Empereur sur les progrès de l'instruction publique en France*, Paris, 1867, in-4°.

(2) Décret du 22 août 1854.

« Article 2. Les élèves de la division supérieure sont choisis parmi les élèves de l'École qui, après avoir terminé le cours triennal, sont autorisés, sur l'avis de la commission des examens de sortie, à se présenter aux épreuves de l'agrégations des lycées. Article 11. Ils obtiennent des missions scientifiques. Article 12. Tout élève qui n'est pas reçu docteur en deux ans, cesse d'appartenir à la division supérieure. Il peut être dérogé à cette règle, si la thèse est longue et nécessite des voyages. » (*Bullet. univ.*, 3e série, t. VI, pp. 319, 321.)

pu avoir (1). Elle ne dura pas parce que l'ancienne École, dont elle tenait provisoirement la place, reprit ses traditions, ses habitudes d'enseignement et de travail, que le stage fut réduit, et que l'agrégation redevint une épreuve d'enseignement supérieur. La confusion que les décrets de 1852 et 1854 avaient prétendu dissiper reparut : l'École normale fut de nouveau la seule pépinière des deux enseignements, toujours disputée entre les deux, incapable de suffire à leurs besoins multiples, placée entre l'alternative d'appeler plus d'élèves, au risque de se perdre, ou celle de n'en point appeler assez, au grand détriment des lycées ou des Facultés.

M. Duruy avait trop souci du haut enseignement, il aimait trop l'École pour lui imposer des médiocrités, en modifiant ses programmes. Mais il reprit les projets de M. de Salvandy. En attachant au personnel des grands lycées des maîtres d'études auxiliaires (2), il donna aux Facultés de province des élèves, des maîtres et un enseignement solide à tous ceux qui se préparaient hors de l'École normale aux fonctions de l'enseignement secondaire. Il eut la sagesse de ne proposer à ces élèves comme objet d'études que la licence, et de ne mettre à leur admission d'autres conditions qu'un examen fort simple.

L'institution récente des boursiers de licence n'a été que le complément de cette mesure excellente de M. Duruy. On a eu le bonheur, grâce à cette institution antérieure, de pouvoir, dès la création des premières bourses de licence, réunir autour des Facultés un nombre très suffisant d'élèves. Les écoles normales partielles, préparatoires, secondaires existent enfin, fournissent aux collèges des académies des professeurs plus jeunes et mieux préparés. L'examen d'entrée est relativement aisé : à l'écrit, deux compositions littéraires, française et latine ; à l'oral, des explications d'auteurs. Ce n'est pas un concours : les places ne sont pas limitées et les bourses sont réparties suivant les besoins des académies et peuvent être partagées. Les places de maîtres auxiliaires s'obtiennent à la suite du même examen : le secours ici se donne en nature plutôt qu'en argent. Enfin toutes ces bourses sont des bourses de licence : le concours d'agrégation n'est généralement pas l'objet que les professeurs proposent au travail de leurs élèves.

(1) 9 octobre 1856. Lettres : MM. Suckau, Goumy. Mathématiques : M. Saint-Loup. Philosophie : M. Lachelier. Histoire : M. Pigeonneau. Physique : M. Terquem. 1857. M. Bréal, etc.

(2) Decret du 11 janvier 1868.

La même année, M. Duruy avait institué, à quelques mois de distance, l'École des hautes études scientifiques et littéraires pour pourvoir aux besoins de l'enseignement supérieur. Cette institution rappelait dans une certaine mesure la première école normale fondée par le décret du 20 octobre 1794 : une école libre, ouverte à des élèves externes, analogue sous certains rapports aux Facultés, en différant cependant essentiellement par le caractère intime des conférences et la publication des leçons. Le recueil des travaux de l'École des hautes études était, à plus de soixante années d'intervalle, la suite de ce recueil en douze volumes, dans lequel Monge a publié sa géométrie, Volney ses leçons sur l'histoire, et dont Biot écrivit la préface (1). Nous insistons à dessein sur ce rapprochement ; en créant l'École des hautes études, comme en créant l'agrégation des Facultés, on a prétendu restaurer un passé qui n'était point aussi mort qu'on le croyait. Il y avait encore une école et des agrégations d'enseignement supérieur, qui tendaient de plus en plus à provoquer et à développer le goût des études désintéressées, des hautes études. Et néanmoins on a fondé un nouveau concours d'enseignement supérieur, on a voulu « un séminaire pour former les savants » (2). Aussi le nouveau concours n'a jamais vécu : Quant à l'école des hautes études, elle méritait de vivre ; elle ouvrait ses portes à ceux que des études tardives ou une vocation précoce pour certaines études spéciales écartaient du concours d'admission à l'École normale supérieure, à ceux surtout qui ne trouvaient pas à la Faculté des lettres la pratique intime des méthodes scientifiques. L'École normale était la maison des boursiers ; l'École des hautes études, la maison de ceux qui, sans vouloir ou sans pouvoir briguer les bourses, désiraient pourtant faire leur apprentissage scientifique, et devenir des élèves au vrai sens du mot. — On ne saurait trop apprécier les services que cette École a rendus à la science française, tandis que l'on déniait à l'École normale le rang auquel elle avait droit, que les Facultés négligeaient de garder le leur, et oubliaient leurs devoirs. Par ses publications et par ses élèves, elle a fait face aux nécessités scientifiques de notre époque.

(1) Eugène Despois, *le Vandalisme révolutionnaire,* École normale, pp. 73 à 91 et particulièrement la note de la page 78, sur le recueil intitulé : *Séances de l'École normale.*

(2) Rapport à l'Empereur du 28 juillet 1868, 3e série, t. X, p. 110. « Bien que chacune des quatre sections entre lesquelles se divisera l'École pratique des hautes études ait son objet particulier d'étude et ses méthodes spéciales d'investigation, elles auront toutes un caractère commun, celui de former les savants. »

Mais on peut se demander si les Facultés deviennent ce qu'elles doivent être, des centres d'enseignement et de recherche; si d'autre part l'École normale « devient, au-dessus des écoles normales secondaires, l'école véritablement supérieure, le lieu où se donnera la plus haute culture des sciences et des lettres en vue de l'enseignement (1) » ; quelle place serait désormais faite à l'École pratique des hautes études. La Sorbonne reconstruite aurait sans doute autant d'écoles pratiques que de professeurs, autant de séminaires que de savants. Comme beaucoup de Facultés provinciales, elle aurait ses annales, qui formeraient une nouvelle série dans la bibliothèque de l'École des hautes études; et l'École normale, rapprochée de la Sorbonne, pourrait enfin suivant le vœu du directeur qui l'a le plus aimée, être pour l'Université un ferment actif et fécond de science et de méthode.

L'histoire de l'École normale est celle des concours d'agrégation. Ces deux institutions, si différentes au début, se sont aussitôt rapprochées ; par la raison qu'il n'y avait qu'une école et qu'un concours. Tandis que l'agrégation devenait de plus en plus une épreuve d'enseignement supérieur, l'École normale se séparait peu à peu de la Sorbonne et constituait une Faculté dont les portes ne s'ouvraient qu'à une élite (2). Dès ce moment, il n'y eut ni assez d'agrégés, ni assez de normaliens. Leur petit nombre était la condition même de leur valeur. Ils n'étaient et ne pouvaient être que des exceptions. Et l'exception faisait le plus grand tort à la règle. Rien de plus irrégulier que le recrutement de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. On

(1) Rapport à l'Empereur du 6 novembre 1880, 3e série, t. X, p. 608.

(2) L'École pratique des hautes études était évidemment, dans la pensée de son fondateur, une institution destinée à combler toutes les lacunes de l'enseignement supérieur. La section des sciences économiques rappelait singulièrement l'École d'administration de 1848, et préparait l'École libre des sciences politiques. « L'École des hautes études formera de jeunes maîtres qui, ultérieurement, à un titre ou à un autre, iront propager dans les cours des lycées et des collèges, dans les chaires officielles d'économie politique, dans les cours publics annexés à nos Facultés ou créés par des villes industrielles et commerçantes, ces vérités économiques qui, répandues enfin de proche en proche dans les populations, dissiperont enfin de redoutables erreurs. Les lacunes, depuis 1868, se comblent peu à peu; l'enseignement des Facultés se rapprochera de plus en plus de celui qu'on donnait alors à l'École des hautes études. » (*Bullet. univ.*, 3e série, t. X, p. 608.)

voulut réagir, et, toutes les fois qu'on chercha à remettre l'ordre, et à dissiper les confusions, on eut recours aux mêmes moyens : on multiplia les agrégations et les écoles normales. Mais l'on ne réussit pas mieux en 1821 qu'en 1845, en 1852 qu'en 1868. C'était une question de fond qu'il s'agissait de résoudre, et l'on n'apportait que des modifications de forme. Il s'agissait de principe : on procédait par règlements.

Il n'est pas moins remarquable de voir que ces tentatives de réforme se sont produites au moment où par les décrets de 1821, de 1845, de 1852 ou de 1868, l'État a cherché les moyens de supprimer, de restreindre ou de réformer l'enseignement classique. Ce n'est pas là une coïncidence de hasard. L'École normale et l'agrégation subissent les variations de l'enseignement classique, de cette éducation que nous avons définie au début de notre étude, qui tint lieu si longtemps d'éducation secondaire et supérieure, qui est faite pour une minorité, et dont les professeurs doivent être nécessairement peu nombreux, et sévèrement choisis.

La culture classique est faite pour une élite d'élèves et veut des maîtres d'élite. C'est un enseignement essentiellement désintéressé qui ne peut être donné à toute une nation, à moins d'être trop élevé pour le plus grand nombre, ou insuffisant pour les autres. Aussi n'est-il acceptable qu'à la condition d'être complété, et remplacé pour beaucoup de gens par un enseignement secondaire, moyen, spécial. Peu importe le nom (1) ! Ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est qu'un sentiment d'égalité légitime, un désir très respectable d'un enseignement plus élevé que celui des écoles primaires, n'entraînent l'accroissement des lycées, les établissements classiques par excellence.

Le mal est déjà à l'état aigu : depuis 1808, le nombre des lycées

(1) Dans la *Revue d'Enseignement supérieur* du 15 février 1883, M. Ferneuil a publié sur ce sujet un article fort intéressant : « Les conservateurs, dit-il, annoncent l'échec de la réforme et le retour à l'ancien plan d'études. Beaucoup parmi les partisans de la réforme ne sont pas éloignés de se joindre à eux. Il appartient à ceux qui n'ont partagé ni les alarmes des conservateurs, ni les espérances des autres, qui n'ont pas hésité à mettre en relief les lacunes et l'insuffisance du nouveau plan d'études de rechercher les causes du mécompte qu'entraîne l'application de la réforme. La suppression des exercices plus ou moins surannés, la diminution des devoirs écrits, l'accumulation des connaissances les plus complexes et les plus hétérogènes dans un même plan d'etudes sont autant d'expédients superficiels et illusoires... L'enseignement classique était bien constitué. On pouvait et on devait conserver la composition latine et le vers latin « pourvu qu'il fût bien entendu que les jeunes gens qui ne se destinent pas aux carrières littéraires en seraient complètement dispensés. Ce qu'il faut condamner ce n'est ni l'exercice, ni le système, c'est l'application maladroite et inopportune qu'on en fait. » Voilà la vérité : l'enseignement classique est excellent, à la condition d'être une éducation d'exception.

a été porté de 36 à 100; et la conséquence nécessaire de cette augmentation, c'est qu'on a déjà commencé à substituer des études réelles à la vieille étude des formes classiques. Et personne n'est content cependant. Les uns se plaignent qu'on se soit arrêté en chemin. Les autres voudraient bien retourner en arrière. On a peine à prendre parti : pour ne pas marcher avec les premiers, il faudrait fermer les yeux sur les besoins de notre époque. Pour ne pas partager les regrets et les craintes des seconds, il faudrait oublier que la culture classique est la condition *sine qua non*, la préparation nécessaire de l'enseignement supérieur. Les besoins de l'esprit, et particulièrement les exigences traditionnelles de l'esprit français sont aussi bien à considérer que les nécessités du siècle. Ce que l'on peut dire, c'est qu'à chaque nouveau lycée que l'on crée, la culture classique, et par conséquent l'enseignement supérieur font un pas en arrière. Plus on appelle d'élèves au bénéfice de cette éducation, moins elle devient bienfaisante.

Il faut appeler des maîtres en plus grand nombre, et l'on n'en trouve que de moindre valeur, insuffisants pour la tâche qu'on leur impose. Il n'y aura jamais assez d'agrégés, à moins que l'agrégation ne devienne d'une façon générale ce qu'elle est déjà parfois, un simple examen classé. Elle n'est plus un concours au sens strict du mot, sauf peut-être en philosophie. Peut-on fixer aux concurrents un nombre donné de places? Il y a toujours plus d'emplois vacants que de candidats, et les vacances s'accroissent chaque jour dans une telle proportion que, si l'on voulait y pourvoir par des nominations de titulaires, le concours serait immédiatement condamné. Le jury d'agrégation se refuse avec raison à prononcer l'arrêt de mort de l'épreuve qui lui est confiée; comme toutes les institutions menacées, l'agrégation lutte en exagérant son principe. Elle prend de jour en jour un caractère plus scientifique. Elle offre des savants à l'enseignement secondaire qui lui demande des professeurs. Faut-il, pour ramener les agrégés à leur véritable mission, reprendre les mesures successivement adoptées et abandonnées depuis l'institution du concours, créer des concours dans chaque académie, et supprimer la partie critique des épreuves. Non, l'expérience l'a prouvé; si l'on veut des agrégés pour tous les lycées que l'on crée, c'est le principe même du concours qu'il faut abandonner : si on le maintient, les lycées n'auront pas de professeurs. Si on le supprime, ils n'auront plus de véritables professeurs pour leur enseignement classique, ils n'auront des agrégés que de nom.

Qu'adviendra-t-il de l'École normale? Quand on aura trans-

formé ainsi l'agrégation, quand on l'aura dénaturée pour suffire aux besoins de l'enseignement secondaire, l'École à son tour ne suffira plus aux besoins de l'agrégation. Comme l'agrégation, elle se recrute par le concours; pour réunir plus d'élèves, il faudra abaissser le niveau de ce concours; la population de l'École augmentera, aux dépens de la valeur et de la durée de l'École ellemême. Le caractère intime des conférences sera profondément modifié : ces prétendues conférences devant un public plus nombreux ne seront plus que des cours. C'est la conférence qui a fait l'École, le cours la ruinera. Sans doute on pourra lui conserver son nom. Ce qu'on ne lui rendra plus, c'est l'esprit scientifique qui faisait sa force, le goût et la méthode qu'on lui enviait.

Tout s'enchaîne; plus de concours et plus d'agrégés, plus de conférence véritable, plus d'École normale, plus d'enseignement classique, si l'on s'obstine à généraliser à l'infini cet enseignement (1). Il était tout l'enseignement en 1808 : il est facile de prévoir en 1883 le moment où il ne sera plus rien, où il n'y aura plus dans les lycées qu'une éducation moyenne, appropriée aux besoins de la société moderne, dans les Facultés une culture supérieure dont on proclamera la nécessité, dont on formulera les programmes, mais qui ne vivra point faute d'élèves capables de la recevoir, faute de maîtres capables de la transmettre.

Il y a là une réforme qui s'impose, et qu'il serait coupable de retarder. Sans doute il faut, quand il s'agit de réforme surtout en matière d'éducation, méditer toujours le précepte du président Roland : « Plus on approfondit ce qui concerne l'éducation et plus on voit qu'au lieu de créer, il ne faut que perfectionner ce qui existe. » Mais nous le savions si bien que nous avons cru devoir chercher dans le passé des principes et des avertissements pour l'avenir. Et nos conclusions qui paraîtront aux uns peut-être bien hardies, ne sembleront souvent aux autres qu'un simple retour au passé.

1° Le lycée n'est pas ce qu'il devrait être. C'est un établissement d'enseignement secondaire spécial, en même temps qu'une institution d'études classiques. A ce titre il mérite tous les reproches qu'on lui adresse : le public se plaint qu'on y enseigne beaucoup trop le grec et le latin. Les professeurs des Facultés déclarent qu'on ne l'y enseigne point assez. Les élèves qui se destinent à

(1) Roland : « Il en est de l'empire des lettres comme de certains états politiques, qui diminuent leurs forces en étendant leurs possessions... Au moyen de la multiplicité des collèges, il y a plus d'étudiants, mais moins de savoir. » (*Mémoire du président Roland*, op. cit., p. 23.)

l'enseignement supérieur souffrent fort de cet état de choses. Ils sont incapables de faire les compositions latines et d'expliquer les textes grecs, à leurs examens : ils n'écrivent plus le latin, ils commencent à ne plus connaître le grec.

Donnons satisfaction aux uns, en conservant, en accentuant dans le sens pratique même les programmes nouveaux de l'enseignement secondaire; donnons satisfaction aux autres en reprenant dans un certain nombre de lycées les anciens programmes classiques. Depuis quelques années on a créé des lycées hors rang en province. Ceux de Paris ont depuis longtemps une situation exceptionnelle. Il suffirait d'en ajouter quelques-uns, Bordeaux, Toulouse, Nancy, pàr exemple, etc. (1).

Il faudrait réunir dans ces lycées les boursiers qui actuellement isolés, éparpillés dans tous les lycées de France y font des études notoirement insuffisantes, et qui reprendront par leur nombre même, et par l'effet de leur réunion, leur dignité, et le goût du travail.

C'est à ces lycées hors rang qu'il faudrait réserver les agrégés. L'agrégé doit être un ferment dans l'Université. Mais il ne sera un ferment actif qn'à la condition de n'être point isolé.

Voici l'objection qu'on nous fera : on nous reprochera de sacrifier à quelques lycées privilégiés la majorité des lycées. Et voici ce que nous répondons : Avez-vous, oui ou non, un nombre suffisant d'agrégés pour les lycées que l'on crée tous les jours; et pouvez-vous en avoir davantage? Oui à la condition que vous modifiiez l'agrégation, en supprimant le concours et les épreuves scientifiques au point de la supprimer entièrement. Non, si vous la maintenez telle qu'elle est. Eh bien, dans l'intérêt des études classiques, elle doit être ce qu'elle est. Consentirez-vous alors à mettre dans un lycée deux professeurs capables de donner cette éducation classique, au milieu de huit qui en sont incapables? Soyez conséquents avec vous-même. Faites aux maîtres et aux élèves qui doivent distribuer ou recevoir un enseignement d'exception une situation exceptionnelle, une place à part dans l'Université.

2° Pourquoi donc attacher tant d'importance aux mots? Il faut des agrégés à l'enseignement secondaire; on ne tient pas essentiellement à ce qu'ils soient sévèrement choisis et à ce qu'ils

(1) Cette opinion a été soutenue par M. Bréal devant le conseil supérieur de l'instruction publique. Nous regrettons vivement, avec M. Dreyfus Brisac, qu'il ne l'ait pas formulée alors sous forme d'amendement (p. 15. *Revue internationale de l'Enseignement supérieur*, t. I, janvier, juin 1881).

fassent preuve d'esprit scientifique, pourvu qu'ils soient agrégés. Pourquoi donc la licence ne suffirait-elle pas ? Depuis les arrêtés du 24 mai 1836 et du 28 avril 1837, la licence est un examen classé, presque un concours « particulièrement organisé pour les besoins de l'enseignement (1) ». Les règlements du 25 décembre 1880 que nous devons à l'heureuse initiative de la Faculté des lettres de Bordeaux ont divisé le concours, pour satisfaire aux exigences variées de l'enseignement secondaire. Enfin l'examen, dans chaque partie spéciale, est constitué de façon à prouver que les candidats ont des connaissances générales nécessaires à l'enseignement des lycées (2). Cette licence ainsi réformée est si bien l'agrégation, moins les épreuves scientifiques, que les élèves ne la passent point, qu'elle n'a point encore sa place à l'École normale et que les professeurs commencent à réclamer les moyens de la distinguer de l'agrégation (3). Elle ne confère pas plus de droits que l'ancienne licence ès lettres, et la partie spéciale qui la caractérise est tout entière reproduite dans les concours d'agrégation. Elle est donc inutile, et, fait double emploi. Il faut lui donner un objet et une place, et, puisqu'on réclame contre le caractère trop scientifique du concours, il est fort aisé de faire aux licenciés qui auront subi les épreuves spéciales les mêmes avantages qu'aux agrégés actuels, dans tous les lycées que l'on n'aura pas mis hors rang. Au reste,

(1) « Monsieur le recteur, les grades conférés par les Facultés des lettres et des sciences prendront chaque jour plus d'importance, et seront une garantie de plus en plus nécessaire pour l'exercice de l'enseignement. Par arrêté du 14 mai 1836, un classement comparatif a été prescrit entre les récipiendaires à la licence... Il importe aussi, Monsieur le recteur, que les examens de licence, qui sont presque des concours, n'aient lieu qu'à des époques déterminées à l'avance, comme le prescrit l'arrêté du 28 avril 1837. Villemain. » (*Bullet. univ.*, 2e série, t. VIII, 297.) Le 20 avril 1853, dans un règlement relatif à la licence ès sciences on lit : « L'administration ouvre les portes des lycées à quiconque se sent la vocation d'enseigner et n'exige que deux conditions, celle d'un savoir robuste et généreux constaté par les examens de licence, celle d'une véritable aptitude à professer constatée par les examens d'agrégation. » (*Bullet. univ.*, 3e série, t. IV, pp. 187, 191.)

(2) Cette préoccupation est très frappante dans la circulaire explicative du 5 août 1881. « Les connaissances qu'on exige du candidat sont celles mêmes que comporte l'enseignement secondaire, avec cette différence qu'au baccalauréat le jury interroge un élève, qu'à la licence il a devant lui un futur professeur destiné à faire demain une classe. » Dans la partie relative aux épreuves spéciales de lettres, je relève la phrase suivante : « Le licencié doit montrer qu'il sait tout ce qui est indispensable pour faire le cours dont il sera chargé comme maître dans l'enseignement secondaire. » (*Revue d'Enseignement supérieur*, t. II, décembre 1881, pp. 373, 377.)

(3) Dans un article récent, M. Ernest Lavisse demande cette distinction entre la licence et l'agrégation d'histoire et prononce le mot de double emploi. (*Revue d'Enseignement supérieur*, 15 avril 1883, p. 377.)

il faut bien l'avouer, on ne fera dans bien des cas que reconnaître et sanctionner un fait accompli.

A l'heure qu'il est, il n'y a encore que deux licences spéciales. La licence ès lettres reste une épreuve d'un caractère beaucoup trop général : la science du thème grec, la connaissance très élémentaire de la métrique et de la grammaire ne sont rien auprès des longues études spéciales que le règlement impose aux candidats à la licence de philosophie et d'histoire. La preuve est très facile à faire : admettons que la licence puisse se passer en deux parties, qu'après avoir subi avec succès l'examen commun, les candidats l'année suivante subissent l'examen spécial ; oserait-on réserver pour cette seconde partie de l'examen les seules épreuves du thème grec, et de la grammaire. Il faudra remédier à cette inégalité dans le plus bref délai, au risque de n'avoir jamais dans les collèges ou dans les lycées ni licenciés d'histoire, ni licenciés de philosophie (1). Ce que l'on doit exiger de tous les candidats à la licence sans exception, c'est la pratique de la forme et la science de la composition à l'écrit ; à l'oral, des connaissances littéraires nécessairement générales. On a eu tort, malgré les restrictions que l'on a faites et les précautions prises, d'accepter comme sujets de composition pour la partie écrite des sujets de critique littéraire. Ces sujets devraient être indistinctement pris parmi les grands points de morale philosophique, d'histoire littéraire et même d'histoire qui doivent être connus de tout esprit cultivé, et rappeler dans une certaine mesure les exercices de l'ancienne rhétorique. La composition d'histoire, de critique littéraire proprement dite serait réservée à la licence spéciale de lettres.

Peut-être pourrait-on songer à créer un examen spécial de grammaire auquel on attribuerait une partie des épreuves générales pratiquées à l'agrégation du même ordre, thème latin, version latine, composition de grammaire générale. L'oral serait particulièrement consacré à des interrogations de grammaire, d'histoire et de géographie anciennes.

Ces réformes nécessaires permettraient de confier en toute sûreté aux licenciés des différents ordres les chaires correspondant à leur grade d'une façon définitive (2). Le grade répondrait

(1) Dans une lettre adressée à M. Lavisse, M. Guiraud professeur à la Faculté des lettres de Toulouse, signale cette inégalité et ce danger. (*Revue d'enseignement supérieur*, 15 juin 1883.)

(2) Allocution de M. Beaussire à la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire. (*Revue internationale de l'Enseignement*, p. 433. 15 avril 1883, 3e année).

de leurs connaissances; en exigeant d'eux un stage de deux ans dans les Facultés, on aurait une garantie de plus qu'ils ont dû leur succès au travail plutôt qu'au hasard. Il suffirait pour s'assurer de leurs aptitudes professionnelles de les soumettre pendant leur séjour à la Faculté à de courtes épreuves analogues à celles que les élèves de l'École normale subissent dans les lycées de Paris, et à un stage de cinq ans dans les lycées, qui leur serait une condition nécessaire pour devenir titulaires. Ce stage qui n'a point de raison d'être, si l'on maintient l'agrégation, reprend sa valeur dès qu'on le supprime, et nous croyons qu'il n'y a pas de meilleure épreuve pratique (1). Toutes les réformes tentées depuis 80 ans en faveur de l'enseignement secondaire aboutiront enfin : les professeurs seront en nombre suffisant, ils se formeront auprès des facultés de province. On aura un personnel suffisant, suffisamment instruit, et d'une valeur professionnelle incontestable, pourvu qu'on ait la sagesse de renoncer au système du concours, et la prudence de songer aux études variées de l'enseignement secondaire, pourvu qu'on veuille bien accepter en droit ce qui existe déjà en fait : les statistiques en font foi.

3° Les intérêts de l'enseignement secondaire étant ainsi sauvegardés, l'agrégation pourra désormais conserver et accentuer le caractère scientifique de ses épreuves. Les compositions écrites de l'agrégation d'histoire seraient modifiées dans le sens où le demandait M. Lavisse dans un article récent. Elles seraient beaucoup moins générales et le seraient encore assez (2). A l'agrégation des lettres, il y aurait fort peu de modifications à apporter. Il ne faut pas oublier qu'elle doit être avant tout une épreuve littéraire, l'épreuve littéraire par excellence. On a depuis quelques

(1) Dans l'article que nous citions plus haut, M. Ernest Lavisse fait remarquer avec raison que les épreuves pédagogiques à l'agrégation ne prouvent rien : « L'épreuve de la correction d'une copie faite pendant une demi-heure, après une étude d'une heure, devant un jury d'agrégation ne correspond à rien dans la vie réelle du professeur. Quant à la leçon préparée pendant vingt-quatre heures, débitée ensuite devant le jury, elle peut être très bonne en elle-même, et détestable si on la transportait devant un auditoire d'enfants. Car il ne faut pas attendre, en vérité, que des candidats parlent, comme à des enfants, à ces juges parmi lesquels il y a des inspecteurs généraux et des membres de l'Institut. Au régiment, on apprend au simple soldat à commander en le mettant devant un peloton de soldats. J'imagine qu'il commanderait mal un peloton de généraux de division. » Article cité, p. 376. Et M. Lavisse propose des exercices pratiques à la Faculté et au lycée, p. 381.

(2) Même article, pp. 377, 378. « Il faudrait dresser tous les ans ou tous les deux ans un programme de questions historiques et géographiques prises dans les trois périodes de l'histoire : ce serait la délimitation du champ des épreuves générales, et non la suppression de ces épreuves. »

années pris l'habitude de choisir les sujets de compositions écrites et de leçons dans les auteurs indiqués pour les explications. C'est une pratique excellente qu'il suffirait de sanctionner. Il y a beaucoup plus à faire à l'agrégation de grammaire : à l'écrit, la composition spéciale de grammaire tient une place insuffisante entre la version latine, la version grecque, le thème latin, le thème grec et les vers latins. Il serait aisé, en profitant de la création d'une licence spéciale de grammaire, de ne garder à l'agrégation que le thème grec et la version grecque et de remplacer les autres compositions par une composition historique de grammaire, par une épreuve de grammaire comparée. L'autre composition serait, comme en philosophie, dogmatique.

A l'oral, les thèses seraient restreintes, modifiées ou instituées : A l'agrégation de philosophie, où leur nombre est excessif, elles seraient réduites, nécessairement plus approfondies et laissées peut-être dans une certaine mesure au choix du candidat. A l'agrégation de grammaire il n'y a rien qui ressemble à des thèses : les livres indiqués à l'avance sont des livres scientifiques, mais des livres de seconde main. Le candidat doit s'assimiler la science faite, et ne prouve pas qu'il soit capable de la faire. On pourrait lui proposer deux ou trois sujets de thèses au maximum, la monographie d'un cas, la métrique d'un poète, la langue d'un prosateur. A l'agrégation des lettres, les thèses seront choisies parmi les auteurs, et l'on joindra au programme une seconde leçon sur un sujet d'histoire littéraire tiré au sort vingt-quatre heures à l'avance.

Ainsi modifiées, les diverses agrégations pourront à juste titre assurer aux agrégés la place à laquelle ils ont droit dans l'Université (1). Elles leur ouvriront suivant leurs aptitudes, leur valeur, leur rang et leurs goûts, les lycées principaux et les Facultés. Elles prépareront à l'enseignement classique et à l'enseignement supérieur des maîtres qui travailleront à la science et à la diffusion de

(1) Dans une note retrouvée par ses amis, Ch. Graux avait esquissé la réforme que nous proposons. (*Revue internationale de l'Enseignement,* t. IV, juillet, décembre 1882, p. 2.)

(2) Allocution de M. Beaussire à la Société d'enseignement secondaire : « C'est ainsi, Messieurs, que l'agrégation tend à prendre de plus en plus un caractère scientifique. Cette tendance n'a rien de contraire à sa destination même et à la place qui lui appartient dans nos institutions universitaires. Elle assure à nos lycées et par contre-coup à nos Facultés un corps de professeurs sans rival dans l'Allemagne elle-même. L'administration supérieure par ses programmes, les jurys d'agrégation par leurs légitimes exigences, l'École normale par son enseignement, ont contribué à cette élévation des niveaux scientifiques de notre professorat. » (*Revue internationale de l'Enseignement*, pp. 434-435.)

la science. Qu'on ne s'y trompe point : ces licenciés qu'ils rencontraient dans les lycées comme collègues, sans exercer sur eux d'influence efficace, ils les formeront désormais, et l'enseignement secondaire gagnera en somme à perdre les agrégés.

4° L'École normale supérieure doit rester comme par le passé la maison des Boursiers d'agrégation. C'a été son principal mérite, la raison de sa durée et de sa prospérité que d'avoir toujours su contribuer presque seule à élever, par son enseignement et ses traditions, le niveau scientifique des concours. Le jour où le caractère scientifique de l'agrégation sera définitivement et légalement reconnu sera pour elle un jour de triomphe. Elle peut recueillir l'honneur et les avantages de la victoire, à une seule condition pourtant, c'est qu'avant de toucher au but elle ne s'arrête pas par une crainte excessive ou par une estime exagérée d'elle-même. En disant en 1830 qu'elle se recrutait au concours parmi les bacheliers, en vue de la licence et de l'agrégation, elle a fait un grand effort et un effort heureux. Qu'elle en fasse un nouveau, le dernier peut-être, mais décisif, en déclarant qu'elle se recrute au concours parmi les licenciés, en vue de l'agrégation.

La licence est faite de deux parties, l'une générale, l'autre spéciale. Les candidats à l'École devraient apporter un certificat constatant qu'ils ont subi la première; une fois admis, ils subiraient la seconde à la fin de leur première année, qui serait encore une année d'études générales, en histoire, en philosophie, en lettres ou en grammaire, mais qui ne serait plus une année de rhétorique complémentaire.

Les habitudes des années suivantes devraient surtout être modifiées : les maîtres de conférences continueraient à faire des cours préparatoires aux épreuves générales des différentes agrégations. Mais ils devraient être surtout des directeurs d'études chargés d'initier les élèves dans des conférences intimes à la pratique des méthodes et de l'enseignement. Il faudra surtout que ces élèves, pour devenir des savants et des littérateurs au vrai sens du mot, aillent faire de la science et se former le goût au dehors auprès des maîtres qui ont approfondi telle ou telle partie de la science. L'École ne doit pas être pour eux une prison, mais une retraite librement choisie, où l'on peut trouver des maîtres dévoués, des ressources de laboratoire, et des collections, sans renoncer à la liberté de ses études et de ses goûts. Avec le régime libéral inauguré par M. Bersot et maintenu par M. Fustel de Coulanges, cette transformation se fera presque d'elle-même.

Ce qu'il ne faut à aucun prix, c'est qu'une fois agrégés les nor-

maliens appelés à faire la science et à la propager n'aient point acquis les instruments nécessaires. Il ne faut pas qu'ils aillent en Allemagne sans savoir l'allemand; en Grèce sans savoir lire une inscription; dans les bibliothèques, sans pouvoir lire, dater et reconnaître un manuscrit. L'École enfin doit renoncer à cette vie indépendante qui a été pendant un temps si avantageuse pour elle-même et pour l'Université, mais qui lui serait aujourd'hui funeste. Les Facultés ne sont plus ce qu'elles ont été longtemps. L'École a formé pendant une paix trop longue une réserve toujours active. Maintenant que le combat scientifique reprend de tous côtés, il est grand temps qu'elle se mêle aux combattants, qu'elle fasse reconnaître ses services passés par de nouveaux services, qu'elle établisse ses droits, en prenant la tête de l'armée universitaire.

Si ses droits sont méconnus, ce sera sa faute. Comment? Auprès d'elle, contre elle, on instituera à la Faculté des lettres et des sciences, des bourses d'agrégation; les boursiers qui les recevront sans examen ni concours auront les mêmes droits, et les mêmes avantages que ses propres élèves obtiennent après un concours difficile, parfois dédaigné, mais aussi affronté sans succès par les autres. Si elle accepte sans discuter une situation pareille, elle abandonne des droits légitimement acquis par le travail, elle signe son arrêt de mort. Qu'on vienne à discuter : on lui dira que l'enseignement secondaire a besoin d'agrégés, et qu'elle en fournit une vingtaine à peine chaque année. Elle répondra avec raison que l'argument ne vaut rien et que l'enseignement secondaire peut se passer d'agrégés. Alors on lui dira que l'enseignement supérieur a besoin de savants. Ce serait une étrange prétention que de vouloir réserver à l'École normale le monopole de leur préparation. Le Muséum, le Collège de France, l'École des chartes, la Sorbonne, ont et doivent avoir des élèves. L'École normale, après avoir été pendant un certain temps la Faculté modèle avec ses séminaires et ses cours, pourrait-elle être un obstacle à la constitution de toute autre École à Paris? L'argument est si fort que nous répétons aux élèves de l'École normale : Sortez, soyez les élèves de tous les vrais savants, apprenez la science partout où vous pouvez la trouver? Et alors vous serez à même de dire : « Nous voici, nous sommes les vrais boursiers d'agrégation. Car nous avons conquis le droit de l'être et nous savons faire usage de notre droit. Il ne s'agit pas de privilèges : ceux qui nous envient peuvent être demain nos égaux. Il y a eu un contrat synallagmatique entre l'Etat et nous : l'État nous assurait à Paris les ressources nécessaires à notre éducation scientifique, à

condition que nous lui donnions, dans un premier concours, des garanties intellectuelles, morales et même physiques; ces garanties, nous les lui avons données, nous lui donnons tous les jours des preuves nouvelles de notre zèle, de notre ardeur à accroître nos connaissances scientifiques. L'État manque à ses devoirs et viole le contrat s'il accorde, à Paris, les mêmes avantages et les mêmes ressources à des gens qui ne lui ont pas donné les mêmes garanties. » L'État tiendra, nous n'en doutons pas, ses engagements, si l'École sait rester à la hauteur des siens.

Récemment M. Berthelot faisait appel à la générosité de l'État, en faveur de l'enseignement supérieur et réclamait pour lui les ressources matérielles indispensables (1). Ce que nous demandons, ce sont des ressources intellectuelles, des élèves, et des maîtres. Tous les programmes et toutes les dépenses ne serviront de rien si l'enseignement classique réorganisé ne donne aux Facultés des élèves bien préparés, si le recrutement de l'enseignement supérieur n'est pas réglé et assuré par des concours et une école.

**E. BOURGEOIS,**

**Chargé de cours à la Faculté des lettres de Caen.**

(1) *L'Enseignement supérieur et son outillage.* (*Revue internationale de l'Enseignement*, 15 avril 1883, pp. 383 et suiv.)

# L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## DE L'HISTOIRE A PARIS

### NOTES ET IMPRESSIONS DE VOYAGE

Aucune des grandes universités d'Allemagne ne compte autant de cours d'histoire qu'on en trouve à Paris, disséminés dans les diverses institutions d'enseignement supérieur : à la Faculté des lettres, au Collège de France, à l'École des chartes, à l'École normale supérieure, à l'École pratique des hautes études et à l'École libre des sciences politiques. En 1881 (semestre d'été) pendant mon excursion aux universités allemandes, Berlin avait 26 cours d'histoire, Leipzig 21, Breslau 16, Bonn 14, Gœttingue 14, et ainsi de suite (1). A Paris, en comptant bien, on arriverait sans peine à un total de *cinquante* cours d'histoire et de sciences auxiliaires historiques.

Aussi n'était-il guère facile d'assister aux leçons de tous ces maîtres qui enseignaient dans des locaux différents entre 8 heures du matin et 7 heures du soir. En y consacrant un mois (juin 1882) et en m'y appliquant de mon mieux, j'espère être parvenu à saisir dans ses grandes lignes l'état de l'enseignement supérieur historique à Paris. Je m'empresse d'ailleurs de répéter ce que je déclarais l'an passé dans mon travail sur quelques universités allemandes : les pages qui suivent sont de simples notes de voyage. Elles n'ont pas la prétention de trancher les nombreuses questions que soulève l'organisation des cours théoriques et pratiques d'histoire. Il ne faut y chercher que des impressions et des souvenirs que je me suis efforcé de reproduire le plus fidèlement possible.

(1) Voir le tableau détaillé du nombre des cours d'histoire professés aux universités allemandes pendant le semestre d'été 1881, tableau inséré à la p. 38 de mon rapport sur l'Enseignement supérieur de l'histoire aux Universités de Berlin, de Halle, de Leipzig et de Gœttingue. (*Revue de l'Instruction publique en Belgique*, année 1882.)

## I. — LE COLLÈGE DE FRANCE.

On sait que le Collège de France, dont l'origine remonte à François Ier (1), comprend aujourd'hui des leçons publiques sur toutes les sciences, faits par des illustrations. Je commence par le Collège de France, parce que c'est là qu'on retrouve le mieux l'ancienne physionomie des cours français d'enseignement supérieur.

Pendant toute la journée, des messieurs et des dames de tout âge, parmi lesquels, en été, de nombreux touristes, vont et viennent dans les petites cours tranquilles sur lesquelles s'ouvrent les vastes auditoires numérotés où l'on entre et d'où l'on sort, comme à l'église. Il y a des chapelles où l'on s'étouffe; d'autres, où (2) le prédicateur fait songer à la *vox clamantis in deserto*. M. Deschanel, qui expliquait avec *brio* une fable de La Fontaine, avait tant de monde que la porte de l'amphithéâtre restait ouverte à deux battants, pour permettre aux amateurs attardés de se masser dans le corridor où n'arrivaient cependant que les rires et les chuchotements approbateurs de la salle. Le public, composé de dames en grande majorité, se délectait aux saillies vives et parfois assez crues du professeur. M. Gaston Boissier, qui faisait un cours d'une exquise finesse sur Horace, avait aussi beaucoup de dames et même un certain nombre de prêtres, le jour où j'ai eu le plaisir de l'entendre.

D'autres professeurs, qui traitent des sujets absolument spéciaux, enseignent dans de petites salles, assis au haut bout d'une table autour de laquelle sont rangés les auditeurs. C'est ainsi que j'ai entendu M. Renan expliquer et discuter des inscriptions sémitiques. Enfoncé dans un fauteuil que remplissait son vaste embonpoint, il causait avec aisance et bonhomie; son aide, M. Berger, inscrivait à la craie les fac-similés au tableau noir sous la direction du professeur. Une dizaine d'auditeurs sérieux, assis à la table, prenaient des notes. Sur les chaises rangées le long du mur il y avait en outre quelques auditeurs de passage, dont deux

(1) La *Statistique de l'Enseignement supérieur*, 1865-1868, donne, pp. 541-555, une intéressante notice historique sur le Collège de France.

(2) M. Gabriel Monod (*De la possibilité d'une réforme de l'Enseignement supérieur*, p. 26), rapporte le fait piquant qui suit : « Michelet raconte quelque part que des paysannes, revenant du marché, entrèrent au Collège de France dans la salle où professait E. Quinet, et qu'elles se crurent à l'Église. Étrange enseignement supérieur, en vérité, où l'on admet tous les passants et où les leçons ressemblent à des prônes. »

dames et deux séminaristes. De temps en temps un vieux monsieur fourvoyé ou une touriste anglaise entrait dans la salle et s'y installait pour quelques minutes, puis repartait sans plus de façons. Dans la même petite salle j'ai assisté à une leçon de grammaire de la langue d'oïl, faite par M. Gaston Paris. Sur 17 auditeurs, dont une dame seulement, 12 prenaient des notes avec une activité exemplaire. M. Paris parlait de l'*o* ouvert et de l'*o* fermé devant une nasale simple dans les dialectes romans, et chaque fois que la porte s'ouvrait, livrant le passage à un promeneur, il le foudroyait d'un regard railleur qui partait de son grand monocle rond, braqué sur l'œil gauche.

Ces cours des petites salles sont beaucoup plus scientifiques et plus féconds que ceux des grands amphithéâtres, qui ne semblent organisés qu'en vue de la masse flottante des désœuvrés.

Pendant l'été de 1881 les cours d'histoire étaient les suivants : M. Ed. Laboulaye exposait les théories politiques au XVIII^e^ siècle; M. Alfred Maury traitait l'histoire de l'Angleterre du XVI^e^ au XVIII^e^ siècle, ainsi que l'histoire des migrations des peuples de l'antiquité qui se sont établis en Europe ; M. Ernest Desjardins faisait un cours d'épigraphie de la Gaule romaine ; M. Olivier Rayet retraçait la vie privée des Grecs et principalement des Athéniens ; et M. Albert Réville racontait l'histoire religieuse des Chinois.

Je n'ai pas entendu M. Laboulaye qui avait suspendu son cours pour cause d'indisposition, ni M. Rayet que j'ai heureusement retrouvé à l'École pratique des hautes études.

J'ai assisté à une leçon de M. Alfred Maury sur les migrations des peuples de l'antiquité. Dans une vaste salle à colonnes qui pouvait contenir des centaines d'auditeurs, une dizaine de dames et une vingtaine de messieurs, semés çà et là, adossés contre un pilier ou installés dans l'embrasure d'une fenêtre, offraient les types les plus variés. Personne ne prenait des notes. M. Maury parlait de l'époque préhistorique et des travaux admirables du savant danois Worsaae. Avec une bonhomie avenante et sans s'arrêter un instant, pas même pendant qu'il se mouchait, le professeur faisait sa leçon dans le vide et d'un air résigné.

Dans le même amphithéâtre M. Réville avait beaucoup plus de monde à son cours de religion chinoise. Ce jour-là il exposait les luttes des Papes contre les Jésuites établis en Chine, au siècle passé. Je crus reconnaître en gros les intéressants articles de *Variétés* que M. Réville a consacrés en 1882, au même sujet dans la *Flandre libérale,* journal belge paraissant à Gand. Il y avait beaucoup de dames, dont une partie fit escorte au professeur à sa sortie.

Dans un autre grand amphithéâtre j'ai entendu M. Ernest Desjardins faire une leçon des plus intéressantes sur la province romaine devant une vingtaine d'auditeurs, dont la moitié étaient des désœuvrés. Sur quatre dames, deux sommeillaient gracieusement dans un petit coin.

Je ne m'arrêterai pas davantage aux cours du Collège de France, qui sont très peu fréquentés par les vrais étudiants (1). Sauf aux leçons faites pour un public d'élite, dans les petites salles, cet enseignement ne peut pas former d'élèves. Ce sont des conférences publiques dont les petits rentiers, les passants et les touristes forment l'auditoire sans cesse renouvelé! Je plains sincèrement les maîtres illustres soumis à un pareil système. Ajoutons cependant qu'à mesure que l'enseignement supérieur s'organise à la Faculté des lettres, les vrais étudiants commencent à fréquenter le Collège de France.

## II. — L'ÉCOLE DES CHARTES.

Le Collège de France est situé à côté de la Sorbonne, dans le vieux quartier des Écoles, sur le versant de la célèbre colline de Sainte-Geneviève. L'École des chartes est dans une tout autre zone parisienne, sur l'autre rive de la Seine, en plein Marais, rue des Francs-Bourgeois, 58. Elle occupe une partie des bâtiments des Archives nationales. Son histoire mérite d'être résumée en deux mots.

Sous le premier empire on agita vaguement la question de créer une école spéciale historique (2). C'est la Restauration qui, par une

(1) M. Monod (ouvrage cité, p. 20) dit à ce sujet : « J'ai constaté par un exemple frappant cette indifférence de la jeunesse. J'ai suivi pendant une année un cours de droit historique, professé au Collège de France par un savant de premier ordre. Je pensais que parmi les 3,000 étudiants en droit, il y en aurait bien une centaine désireux de profiter de cette occasion unique de compléter leurs études. Il n'en était rien. Nous étions une soixantaine d'auditeurs, sur lesquels il y avait tout au plus dix jeunes gens, dont quatre prenaient des notes. Le reste de l'assistance se composait de dix dames, de dix hommes d'âge mûr et d'une trentaine de vieillards. »

(2) Dans les notes dictées au château de Finckenstein, le 19 avril 1807, à la suite de propositions faites par M. de Champagny, ministre de l'intérieur, Napoléon reconnaissait la possibilité et l'utilité d'une école spéciale d'histoire. On y lit ces lignes significatives : « On placerait au premier rang l'histoire de la législation : le professeur aurait à remonter jusqu'aux Romains et à descendre de là, en parcourant les différents âges des rois de France, jusqu'au code Napoléon. Le second serait occupé par l'histoire de l'art militaire. De quel intérêt ne serait-il pas, par exemple, de connaître les moyens employés à diverses époques pour l'attaque et la défense des places de notre territoire, etc. » (*Livret de l'École des chartes*, p. 3.) Les mêmes préoccupations guidaient Napoléon, lorsque M. de Champagny lui proposa à la même époque de créer une chaire d'histoire natio-

ordonnance royale du 22 février 1821, institua l'École des chartes avec 2 professeurs et 6 élèves, mais sans local propre, l'un des cours se faisant à la Bibliothèque royale, l'autre aux Archives du royaume. Cet état de choses précaire se prolongea assez péniblement jusqu'en 1847. Une ordonnance du 31 décembre 1846 donnait à l'École des chartes un local, un directeur, un sous-directeur, deux professeurs titulaires, trois répétiteurs et un secrétaire-trésorier. Le directeur était l'helléniste Letronne. Quoique étranger par sa spécialité aux travaux de l'École des chartes, Letronne a eu sur elle une influence décisive et des plus fécondes. C'est lui, en somme, qui a créé sa bibliothèque, ses belles collections, son programme actuel, tout ce qui fait sa force et sa gloire. Le dernier directeur, Jules Quicherat, l'a rappelé éloquemment sur sa tombe. Quicherat lui-même vient de mourir après avoir rendu des services éclatants à l'École des chartes. (1)

La durée des études est actuellement de trois ans, et l'enseignement comprend : la paléographie, les langues romanes, la bibliographie et le classement des bibliothèques et des archives, la diplomatique, l'histoire des institutions politiques, administratives et judiciaires de la France, le droit civil et canonique du moyen âge et l'archéologie du moyen âge (2). Les cours sont publics; mais pour jouir du titre d'élève et des avantages qui y sont attachés, il faut avoir été admis à la suite d'un concours. Les aspirants doivent être âgés de moins de vingt-cinq ans et munis du diplôme de bachelier ès lettres. On m'a assuré qu'un bachelier de force moyenne réussit en général sans préparation spéciale. L'examen d'admission porte principalement sur le latin et sur des notions générales d'histoire et de géographie. La connaissance d'une langue étrangère (anglais, allemand, italien, espagnol) est facultative; mais comme les postulants sont nombreux, on est presque sûr d'échouer sans langue vivante. Chaque année on admet vingt élèves au maximum. Ces élèves subissent annuellement deux examens, l'un à Pâques, l'autre à la clôture des cours ; ces épreuves portent, oralement et par écrit, sur la lecture et l'interprétation

nale au Collège de France. Il écrivit alors de sa main, en marge du projet, l'indication des chaires nouvelles à fonder : « 1° Histoire militaire de la France ; 2° Histoire de la législation en France. » (*Statistique de l'Enseignement supérieur*, 1865-1868, p. 550.)

(1) Voir l'étude consacrée à Quicherat par M. A. Giry, dans la *Revue historique*, livraison de juillet-août 1882.

(2) Un cours nouveau, consacrée à la critique des sources de l'histoire de France, depuis Grégoire de Tours jusqu'à Philippe de Commines, a été confié cette année (1882-1883) à M. Siméon Luce.

de documents manuscrits ainsi que sur des questions tirées de la matière des cours. A la fin de la troisième année, les élèves dont l'aptitude a été constatée par les deux examens réglementaires, sont admis à l'épreuve de la thèse; le sommaire au moins doit en être imprimé (1).

Dans les premières années de son existence, l'École des chartes produisit des élèves remarquables tels que Quicherat, Lalanne, Bourquelot, Himly, etc., mais à côté d'eux trop de généalogistes. Puis, principalement sous le second empire, le parti clérical en avait fait sa citadelle historique, le moyen âge et ses annales étant appelés à fournir des arguments réactionnaires. Aujourd'hui l'École des chartes est imprégnée d'une atmosphère de désintéressement scientifique absolu. Malgré cela les élèves sont divisés en deux camps bien tranchés. Les ultramontains y forment une phalange compacte, groupée autour de leur éminent professeur M. Léon Gautier. Chaque année, en janvier, il y a un banquet des élèves; mais selon que la majorité appartient aux libéraux ou aux cléricaux, la minorité dissidente s'abstient souvent d'y assister. J'ai tenu à noter ces détails dont je n'exagère pas la portée. Les élèves de l'École des chartes m'ont paru s'entendre en bons cama-

(1) Voir par exemple, les *Positions des thèses soutenues par les élèves de la promotion* 1883, *pour obtenir le diplôme d'archiviste paléographe.* (Paris, Plon et Cie, 1883, in-8° de 100 pages.) Voici la liste de ces thèses : Étude sur le cartulaire de Gellone, 804-1211 (P. Alaus); Essai sur la géographie historique de l'Auvergne au XIIIe siècle (J. Argeliès); Histoire du duché d'Athènes et de la baronnie d'Argos (R. Bisson de Sainte-Marie); l'Ancienne Coutume de Paris de la fin du XIIIe siècle aux premières années du XVe siècle (H. Buche); Recherches sur Antoine de Lorraine, comte de Vaudémont, 1395-1457, sa vie, sa famille, ses domaines (A. Cicile); Essai sur la vie de Clément IV, pape français, 1180-1268 (A. Corda); Essai sur la maison du Temple de Paris (H. de Curzon); les Avocats au Parlement de Paris, 1300-1600 (R. Delachenal); Architecture religieuse du pays des Vosges, 1009-1250 (G. Durand); Etude sur les Chartes communales de l'Auvergne (L. Farges); le Châtelet de Paris sous l'administration de Jean de Foleville, prévôt de Paris, sous le règne de Charles VI, 1389-1401 (J.-H. Gaillard); le *Coronement Looys*, chanson de geste du XIIe siècle (E. Langlois); Jean de Villiers, sire de l'Isle-Adam, maréchal de France, 1384-1437 (G. Lefèvre-Pontalis); le Comte Eudes II de Blois, Ier de Champagne, 1004-1037 et 1019-1037, et Thibaud son frère, 995-1004 (L. Lex); l'Amiral Chabot, seigneur de Brion, 1492-1542 (A. Martineau); Introduction historique et diplomatique au catalogue des actes de Mathieu II, duc de Lorraine, 1220-1251 (L. Le Mercier de Morière); les Origines du fief en Franche-Comté et son organisation au XIIIe siècle (J. de Sainte-Agathe); Essai sur la domination française à Gênes, sous le règne de Charles VI, 1396-1411 (E. Salone). Ces dix-huit thèses ont été soutenues le 29 janvier dernier et jours suivants.

Pour de plus amples détails sur l'École des chartes, je renvoie au *Livret de l'École des chartes*, publié par la Société de l'École des chartes. (Paris, A. Picard, 1879.) Il contient une notice historique, des renseignements sur l'état actuel de l'Ecole, la liste de tous les élèves depuis 1821 et de nombreuses pièces justificatives.

rades, et leurs dissensions politiques s'expliquent parfaitement par l'état des esprits en France. Les travaux des professeurs, des élèves et des anciens élèves, insérés dans l'excellente *Bibliothèque de l'École des chartes*, possèdent d'ailleurs un caractère de loyauté scientifique et de méthode rigoureuse qui sont hautement appréciés dans le monde savant.

Les cours se font dans une grande salle médiocrement éclairée. Au pied de la chaire il y a une enceinte réservée aux élèves et défendue par une boiserie assez haute, au centre de laquelle se trouve une grande table de forme ovale. En dehors de ce champ clos, les auditeurs libres trouvent place à de petites tables disposées près des fenêtres, en pleine lumière, tandis que les élèves, surtout quand le ciel est couvert, sont plongés dans une sorte de demi-obscurité derrière leur haute barricade. Encadrée et sous verre, une énorme charte, frangée de nombreux sceaux en cire, pend à la muraille. Elle est suspendue trop haut pour qu'on puisse la lire. C'est une charte de Cologne du XIV^e^ siècle et les sceaux sont ceux des corporations des métiers de cette ville. A travers une grande paroi vitrée on aperçoit les rayons de la bibliothèque et ses hautes fenêtres devant lesquelles se balancent les branches des grands arbres du jardin des Archives. Ce coin de verdure ne suffit pas à égayer la salle sombre et maussade où se font les leçons.

Les élèves, qui pour la plupart suivent aussi des cours à la Faculté des Lettres et à l'École pratique des hautes études, arrivent par groupes de deux ou de trois dans la salle des cours. Avant la leçon ils causent, rient et badinent entre eux, un peu comme des collégiens. Un appariteur circule avec un registre de présence et le leur fait signer, puis il le soumet au professeur à son entrée. Les leçons durent une heure et demie, ce qui est bien long; mais chacune des trois années d'études n'a de leçons que trois jours par semaine, et jamais elle n'en a plus de deux dans la même journée.

Le directeur, M. Paul Meyer, qui vient de succéder à Jules Quicherat, est chargé du cours de langues romanes. C'est un bel homme à barbe noire, au grand front dénudé, d'un aspect sévère, froid et distingué. A son cours il parle presque à mi-voix, mais on entendrait voler une mouche. J'ai assisté à une leçon qui roulait sur les plus anciens fragments connus des dialectes romans. Après une introduction très intéressante, M. Meyer distribua aux élèves de nombreux fac-similés des fameux serments de Strasbourg, les fit déchiffrer et les commenta avec la science et l'autorité qui le

distinguent. Il discuta les conjectures proposées et en présenta une nouvelle. Il examina aussi le caractère de l'écriture. Toute cette leçon était faite avec une dignité élégante, mais froide, et un flegme sévère, qui avait quelque chose de britannique. M. Meyer ne s'anima qu'un instant pour flétrir le commentaire détestable de Chevalet dans son *Histoire de la formation de la langue française.*

M. Léon Gautier, qui enseigne la paléographie, avait précédé ce jour-là M. Meyer en chaire. Quel contraste! Une tête d'artiste, les cheveux et la barbe en désordre, le nez rubicond, les yeux bienveillants et railleurs, le geste abondant, la voix sonore, un entrain et une verve un peu triviale, mais qui font la conquête de l'auditeur dès le premier instant. La leçon à laquelle j'ai assisté fut employée à lire des chartes à vue. C'est le système du professeur, et il me semble excellent. M. Gautier ne fait presque pas de leçons théoriques; pendant toute l'année il fait lire à vue, et toujours et toujours, dégageant la théorie de la pratique même. On m'a assuré qu'il arrive ainsi à des résultats surprenants; il y met d'ailleurs une fougue irrésistible. Les fac-similés succédaient aux fac-similés, distribués et dévorés l'un après l'autre au pas de course. Les élèves ahuris étaient tenus en haleine par les exclamations, les objurgations, les jeux de mots et les remarques piquantes que leur prodiguait M. Gautier dans le style le plus familier : « Qu'est-ce que vous me chantez là? — Bien lu! — Bravo! — A la bonne heure! — Ah! par exemple! — Quelle est cette lettre qui dépasse toutes les autres comme Calypso dépassait les autres nymphes? — Courage! — Allez! allez! » etc. Et M. Gautier faisait claquer à la fois les doigts des deux mains et gesticulait et criait comme pour animer et soutenir un attelage lancé à fond de train, gourmandant, aiguillonnant, talonnant, encourageant l'élève qui lisait la charte, apostrophant les autres, entraînant toute la classe dans un vertigineux tourbillon de paléographie amusante.

M. Adolphe Tardif enseigne le droit civil et le droit canonique au moyen âge avec un calme serein et un peu monotone. C'est un vieillard grisonnant à la figure pleine, portant une grosse moustache; tête sérieuse et expression de visage réfléchie. Je lui ai entendu faire deux leçons très nourries sur le droit de tester et sur les contrats. Chaque fois il dicta une série de questions qui pouvaient être posées à l'examen sur ces matières. C'était un cours méthodique, clair, intéressant, mais un peu terne. Le professeur ne renvoyait à aucun ouvrage spécial ni à aucune monographie. Bien plus, il signala et réfuta une dissertation sans donner le nom de l'auteur ni le titre de l'ouvrage. Il déclara que

depuis trois ans sept livres ont paru sur les contrats français du moyen âge, dont cinq en Allemagne et deux en France; mais de nouveau il s'abstint de citer des noms et des titres. Cette tournure dogmatique du cours rendait assez froid un enseignement solide et net.

J'ai assisté à deux leçons de M. de Montaiglon sur la bibliographie et le classement des bibliothèques publiques et des archives. Ce sont des causeries familières faites avec un visage souriant, des yeux clignotant de bienveillance et une bonhomie modeste qui me rappelait le professeur W. Wattenbach, de Berlin. M. de Montaiglon exposait les principes qui doivent présider au classement d'une bibliothèque, en faisant l'histoire rapide de celles de Paris, de Troyes et du British Museum et en dégageant les règles théoriques des expériences faites. Il semait ses préceptes d'anecdotes, de détails curieux, de réflexions et de digressions intéressantes. A son cours consacré aux archives je lui ai entendu faire l'historique des mesures administratives prises en France depuis le XVIII[e] siècle pour la conservation des dépôts publics; il en tirait les principes sur lesquels doivent reposer les bons inventaires. M. de Montaiglon insista spécialement sur les richesses encore inconnues des archives françaises, surtout dans le Midi, où l'indifférence est déplorable et n'a été vaincue le plus souvent, affirmait-il, que par des archivistes originaires du Nord. Le professeur donnait une foule de détails précis sur un grand nombre d'archives municipales. Son érudition était prodigieuse, exubérante, bien que dissimulée sous une simplicité toute paternelle. M. de Montaiglon parla aussi d'une façon très intéressante des archives de notaires en province, citant le cas de ce notaire d'Amboise qui possède, croit-on, dans ses papiers le testament de Léonard de Vinci et qui se refuse à laisser faire des recherches. Ce cours, fait à bâtons rompus, contenait des indications précieuses. La plus grande familiarité y régnait entre les élèves et le professeur qui les traite en jeunes camarades, aime à les recevoir chez lui, et les dirige volontiers dans leurs lectures par des conseils bibliographiques comme lui seul, véritable encyclopédie vivante, est en état d'en donner. Il n'y a pas d'élève à l'École des chartes qui n'ait recours, pour faire sa thèse, aux lumières et à l'affabilité de M. de Montaiglon. Il partage cette prérogative flatteuse avec son sympathique collègue Léon Gautier qui, lui aussi, se donne à ses élèves avec un entier dévouement.

M. de Mas Latrie enseigne la diplomatique. Je l'ai entendu discuter sur les diplômes, les lettres closes, les lettres patentes,

les sceaux, les monogrammes, etc. Il termina la leçon en faisant lire des fac-similés de chartes du XI^e siècle. On passait assez légèrement sur les difficultés. Il m'a semblé que M. de Mas Latrie s'acquittait de sa leçon d'un air un peu ennuyé qui trouvait de l'écho dans son auditoire. C'est un savant distingué qui a produit des travaux remarquables; mais son cours de diplomatique à l'École des chartes ne paraît pas tenir une grande place dans ses préoccupations scientifiques.

M. Roy est chargé de l'histoire des institutions politiques, administratives et judiciaires de la France. J'ai assisté à une leçon sur la taille et sur l'extension exorbitante des impôts sous l'ancien régime. Les détails sur les États généraux de 1484, sur les exaction des fils de Henri II, sur les tentatives de réformes de Colbert et sur le plan financier de Vauban étaient très bien groupés. C'était une leçon nourrie, solide, méthodique.

M. de Lasteyrie a succédé à Quicherat pour l'archéologie du moyen âge. M. Roy et lui, tous deux anciens élèves de l'École des chartes, sont les plus jeunes professeurs de l'établissement et lui font honneur. Dans les deux leçons auxquelles j'ai assisté, M. de Lasteyrie s'occupait du costume militaire féodal. Il renvoyait à un grand nombre d'ouvrages spéciaux et dessinait à la craie sur un énorme tableau noir des guerriers du moyen âge d'après la tapisserie de Bayeux, les sceaux publiés par M. Demay, les livres de Viollet-Le Duc, etc. L'une de ces deux leçons fut consacrée tout entière à l'histoire du casque féodal et du chapeau de fer des combattants inférieurs depuis le XI^e siècle jusqu'à François I^er et Henri III. M. de Lasteyrie est un professeur très attachant, quoiqu'il s'exprime avec une extrême simplicité de langage, sans élever la voix ni presser jamais le débit. Ce qui ajoute un charme particulier à son cours, c'est qu'il dessine avec élégance et précision tout ce dont il parle. A la fin d'une leçon il rappela aux élèves qu'il comptait bien les trouver tous le lendemain matin à 7 heures à la gare d'Orléans, pour les conduire en excursion archéologique à Étampes. On comprend tout le profit que peuvent retirer les élèves de ces petits voyages faits sous la direction d'un maître jeune, affable et absolument compétent.

Je ne puis prendre congé de l'École des chartes sans remercier ici son secrétaire, M. Arthur Giry, dont j'ai pu apprécier l'obligeance et l'amabilité.

L'École des chartes m'a paru être une institution hors de pair. C'est, avec l'École pratique des hautes études, ce que l'enseignement historique offre de plus solide, de plus complet, de plus

vraiment scientifique à Paris (1). Aussi l'étranger envie-t-il à la France son École des chartes, déjà ancienne; l'Allemagne, si bien outillée dans ses Universités pour l'histoire et les sciences auxiliaires, ne possède rien d'analogue jusqu'à présent, à ma connaissance. Dans ces dernières années, l'Autriche a créé un institut calqué sur l'École des chartes, en appelant à le diriger M. le D[r] Théodore Sickel, qui a été auditeur libre à l'école de la rue des Francs-Bourgeois.

## III. — L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE.

L'École normale supérieure est plus ancienne encore que l'École des chartes (2). Dès 1761, après l'expulsion des Jésuites, on s'était préoccupé en France de la nécessité de créer « une maison d'institution pour les maîtres »; mais on en était resté aux projets. La Convention organisa des cours normaux pendant quatre mois en 1795. C'est l'Empire qui fonda l'École normale en 1808. La Restauration la maintint d'abord. Parmi les élèves de cette époque se trouvaient Victor Cousin et Augustin Thierry.

En 1822 une ordonnance royale abolissait l'École normale et la remplaçait par des « écoles normales partielles », établies à Paris et en province, qui n'avaient été créées que pour préparer cette suppression et qu'on laissa mourir à peine instituées. Mais en 1826 on reconnaissait déjà la nécessité de l'école supprimée et on la rétablissait sous le nom d'*École préparatoire,* avec deux années d'études. Les élèves y étaient admis « après un examen préalable de leurs principes religieux, de leurs qualités morales et de leur instruction ». De plus, les recteurs d'Académie devaient fournir des renseignements sur leur fortune et sur « la considération dont jouissaient leurs parents, sous le double rapport politique et religieux ».

Le 6 août 1830 une ordonnance de Louis-Philippe, alors lieutenant général du royaume, rendit à l'École normale son vrai nom. Victor Cousin fit porter la durée des études à trois ans et introduisit un nouveau règlement plus large, qui permit à l'École normale de devenir une institution remarquable, d'où sortirent

(1) Le budget annuel de l'École des chartes s'élevait à 59,300 fr., en 1881-1882. Le ministre y ajoute souvent des crédits supplémentaires pour payer des achats extraordinaires ou faciliter les excursions archéologiques des élèves, sans parler des dons de livres qui peuvent s'évaluer à 2,000 fr., par an.

(2) La *Statistique de l'Enseignement supérieur*, 1865-1868, contient (pp. 481-498) une intéressante histoire de l'École normale supérieure. Nous la résumons rapidement.

des professeurs et des écrivains de premier ordre. La république de 1848 réalisa quelques réformes de détail et s'avisa de donner aux élèves un uniforme militaire, une tunique, une épée, qu'ils ne portèrent heureusement qu'une année. Le second empire se montra d'abord hostile à l'École normale; et comme la Restauration, il se préoccupa des principes religieux des élèves. C'est ainsi que M. Fortoul, ministre de l'instruction publique, fit construire la chapelle qui existe encore. A partir de 1857 on revint à des mesures plus libérales. Sous le gouvernement actuel, l'esprit le plus large préside à la direction, qui est confiée à un savant très distingué, M. Fustel de Coulanges, qui a eu pour prédécesseur le regretté Bersot.

Les locaux affectés à l'École normale furent longtemps très défectueux. A partir de 1826, l'École avait été installée dans l'ancien collège du Plessis, qu'un document officiel (1) n'hésite pas à appeler « ces vieux bâtiments étayés et menaçant ruine de toutes parts, humides, malsains, incommodes et insuffisants ». Les ministres Guizot, Cousin et Villemain lui firent construire, après de longs retards, le beau local qu'elle occupe depuis 1847.

Ces vastes bâtiments sont entourés de jardins plantés d'arbres superbes et sont situés rue d'Ulm, 45, près du Panthéon. La grande cour intérieure et carrée avec son bassin central, ses bancs de pierre, ses allées sablées de fin gravier, ses frais ombrages et ses bustes de marbre blanc qui ornent le pourtour du premier étage, porte à l'étude et à la méditation. Les corridors sont remplis de moulages reproduisant des bas-reliefs antiques. Au rez-de-chaussée ils forment une sorte de cloître vitré avec jour sur la cour centrale. Au premier, une des portes du corridor conduit à la chapelle monumentale où brûle une lampe solitaire. On parle d'en faire une salle de travail.

Les salles des cours ne répondent pas à ces parties vraiment belles et imposantes. Elles sont mal ventilées et mal éclairées. Les murs sont nus et peints en couleurs sombres. Les grandes tables plates et les bancs en chêne massif, polis et éraillés par l'usage, sont lourds et incommodes. Ces tables sont disposées le long des murs en carré. Les élèves qui sont assis entre les fenêtres, n'y voient pas; ceux qui sont en face, ont le jour dans les yeux, et presque tous doivent monter sur les tables pour se mettre à leur place! L'ensemble de ces classes est déplaisant au plus haut degré. Heureusement qu'on aperçoit par les fenêtres le beau

(1) *Statistique de l'Enseignement supérieur*, 1865-1868, p. 489.

feuillage des grands arbres et qu'en mettant le pied hors de ces salles maussades on retrouve les riants corridors et les plâtres grecs.

Les élèves sont soumis à un internat trop rigoureux (1). Sauf pour aller assister à des cours de la Faculté, du Collège de France ou de l'École pratique des hautes études, ils ne peuvent sortir de l'établissement que le dimanche, de 8 heures du matin à 10 heures ou 10 heures et demie du soir, selon la saison, et le jeudi de midi à 10 heures du soir. Une fois par mois seulement la sortie peut se prolonger jusqu'à minuit. Néanmoins la cohabitation de ces jeunes gens d'élite, venus de tous les points de la France, est chose excellente. C'est là que se nouent des amitiés durables et fécondes pour la science. Il y aurait lieu probablement d'adoucir les rigueurs de l'internat, mais le supprimer complètement serait, semble-t-il, une faute grave. D'anciens élèves, devenus des historiens de grande valeur, m'ont affirmé que, quoiqu'ils aient souffert beaucoup des exagérations de l'internat, ils ont conservé un souvenir délicieux de leurs années d'École normale et ont travaillé alors bien plus utilement au milieu de condisciples distingués, voués aux mêmes études, que s'ils avaient vécu isolés, jetés seuls sur le pavé de Paris.

L'École normale supérieure compte au maximum 135 élèves, répartis inégalement entre la section des sciences et la section des lettres. Je ne m'occuperai que de la dernière.

Pour pouvoir se présenter à l'examen d'admission, il faut être bachelier ès lettres, comme pour l'École des chartes. Cette année (1882) il y avait 181 candidats! Les vingt-cinq premiers seulement sont admis à l'internat de l'École normale. On accorde à ceux qui suivent jusqu'au soixantième, la bourse de préparation à la licence à condition de suivre les cours d'une des Facultés des lettres de France.

Il y a trois années d'études à l'École normale. A la fin de la première année scolaire, les élèves passent l'examen de licencié ès lettres; ceux qui échouent après une nouvelle épreuve en novembre, quittent l'École. Entre la deuxième et la troisième année d'études il y a un petit examen paternel de passage. A la fin de la

(1) Voir le « Règlement sur le régime intérieur de la discipline de l'École », dans la *Statistique de l'Enseignement supérieur*, 1868, pp. 700, 702. Ce document renferme un certain nombre de dispositions vexatoires et passablement singulières. — Voir aussi une étude, intitulée *l'Ecole normale supérieure de Paris* par deux de mes collègues belges de l'université de Gand, MM. Motte et Thomas, qui ont visité l'École normale presque en même temps que moi. (*Revue de l'instrution publique en Belgique*, t. XXIV, 1re et 2e livraison, 1883.)

troisième année les élèves se présentent au concours d'agrégation. A la possession du diplôme d'agrégé est attaché un supplément de traitement de quelques centaines de francs, 1000 francs en province.

Pendant les deux premières années d'études on ne suit pas de cours hors de l'École. Autrefois les élèves assistaient à des leçons de la Faculté; mais comme ces cours, purement oratoires à cette époque, n'apprenaient presque rien aux normaliens, qui allaient se promener au lieu de les suivre, on les a supprimés. Seuls les élèves de la troisième année suivent plusieurs cours au Collège de France, à la Faculté et à l'École pratique des hautes études.

Les deux premières années sont communes à tous les élèves; ils y font de la philologie, de la littérature, de la philosophie et de l'histoire. C'est à partir de la seconde année, quand l'élève a l'examen de licencié derrière lui, que les études personnelles commencent et que les aptitudes spéciales se dessinent. De plus, les élèves peu nombreux qui entrent à l'École munis déjà de leur diplôme de licencié, peuvent travailler sans préoccupation absorbante d'examen dès la première année, ce qui est inappréciable (1). La troisième année est subdivisée en quatre sections entre lesquelles il faut opter : grammaire (ou philologie), littérature, histoire et philosophie.

Actuellement l'enseignement historique à l'École normale est ainsi réparti : En première année, il y a un cours de deux leçons par semaine, fait par M. Ernest Desjardins sur l'histoire ancienne. En seconde année, M. Gabriel Monod consacre aussi deux leçons par semaine au moyen âge et aux temps modernes, et il fait participer les futurs historiens aux conférences de troisième année, consacrées à des leçons de revision faites par des élèves de cette dernière année. Enfin la section d'histoire de la troisième année se compose exclusivement de cours d'histoire et de géographie. M. Desjardins y enseigne l'histoire ancienne (2 leçons par semaine); M. Monod, l'histoire du moyen âge et l'histoire moderne (2 leçons); et M. Vidal de Lablache, la géographie (2 leçons). Comme à l'École des chartes, les leçons durent une heure et demie. En outre, les élèves de l'École normale suivent à la Faculté des lettres le cours d'histoire ancienne de M. Bouché-Leclercq et les cours d'histoire du moyen âge et d'histoire moderne de MM. Ernest Lavisse et Pigeonneau, ainsi que des cours historiques spéciaux de MM. Rayet et Roy à l'École pratique des hautes études. En

(1) Il y avait 5 élèves sur 24 dans ce cas, en 1881-1882.

dehors de ces cours indiqués au programme, ils peuvent en suivre encore d'autres selon leurs goûts; aussi le nombre des cours extérieurs varie-t-il beaucoup. En somme, les élèves de l'École normale n'ont, en moyenne, que trois heures de leçons obligatoires par jour, à peu près comme les élèves de l'École des chartes, ce qui leur laisse une grande liberté de travail (1).

Dès la seconde année, les élèves rédigent des travaux historiques sérieux et assez approfondis. M. Monod leur indique annuellement une quarantaine de sujets parmi lesquels ils choisissent, tout en pouvant traiter n'importe quelle autre question à leur gré. Voici quelques sujets recommandés l'année passée : la politique du pape Grégoire le Grand, la politique du pape Jean VIII, le capitulaire de Kiersy-sur-Oise, les rapports des Lombards avec la Papauté, la diplomatie de l'empereur Henri VIII, Éginhard, etc. D'après le règlement de l'École, chaque élève est obligé de remettre un travail historique écrit au professeur; mais M. Monod n'exige rigoureusement des élèves qui ne se destinent pas à l'histoire, que des leçons orales faites après une préparation sérieuse sur des sujets spéciaux; par exemple : les mœurs du x^e^ siècle, d'après la *Chanson de Roland*, les mœurs du xi^e^ siècle, d'après la *Chanson des Loherains*, etc. Les leçons portent même parfois sur l'analyse et la critique d'un livre nouveau. Sur 20 à 24 élèves qui composent la seconde année, il y en a d'ordinaire 15 à 20 qui rédigent un travail historique.

Les élèves de la section d'histoire (3e année) continuent à suivre le cours de M. Monod avec les élèves de la deuxième année, devant lesquels ils font des leçons. Avec la section d'histoire seule, M. Monod étudie d'une manière approfondie les sujets portés au programme de l'agrégation d'histoire, dont j'aurai l'occasion de parler plus loin. Ce n'est pas d'ailleurs une préparation en serre chaude; les normaliens creusent ces sujets sous la direc-

(1) Voici le programme détaillé des heures de cours suivis par les normaliens de la section historique (3e année d'études) pour l'année 1881-1882 : *Lundi*, à 1 h. 1/2. Histoire ancienne (M. Desjardins); à 3 h. Géographie (M. Vidal de Lablache). — *Mardi*, à 8 h. et à 9 h. 1/2. Histoire du moyen âge et histoire moderne (M. Monod); à 10 h. 3/4. Histoire ancienne (M. Bouché-Leclerq, à la Faculté); à 3 h. Histoire ancienne (M. Desjardins). — *Mercredi*, à 3 h. Géographie (M. Vidal de Lablache). — *Jeudi*, à 9 h. Études sur l'Église et l'État en France au viii^e^ siècle (M. Roy, à l'École pratique des hautes études); à 10 h. 3/4. Histoire de la formation de l'État prussien (M. Lavisse, à la Faculté). — *Vendredi*, à 8 h. et à 9 h. 1/2. Histoire du moyen âge et histoire moderne (M. Monod) à 5 h. Histoire du pouvoir royal en France au moyen âge (M. Lavisse, à la Faculté). — *Samedi*, à midi 3/4. Épigraphie latine (M. Rayet, à l'École pratique), à 5 h. Études sur l'état des personnes et des terres au commencemen de 1789 (M. Pigeonneau, à la Faculté).

tion des professeurs sans se contenter du savoir suffisant à l'examen d'agrégé. Ils font aussi des leçons et des travaux d'histoire ancienne avec M. Desjardins et des leçons de géographie avec M. Vidal de Lablache.

J'ai assisté à une leçon de M. Desjardins, faite pour les élèves de la section d'histoire. Ils étaient quatre. Le professeur traça au tableau noir la généalogie complète de Constantin le Grand, en donnant, au fur et à mesure qu'il inscrivait les noms des ascendants et des descendants, beaucoup de détails biographiques et épigraphiques. Dans un petit écrin il avait apporté des médailles et des monnaies de Constantin, de Julien, de Valentinien et de Théodose ; il les soumit aux élèves et les commenta d'une manière fort intéressante. Il caractérisa brièvement les sources de l'histoire de Constantin et apprécia les travaux modernes consacrés à cet empereur. En passant, il parla de la question controversée du *Portus Iccius*, s'efforça de réfuter l'opinion de l'archiviste bruxellois Alph. Wauters, qui s'est prononcé pour Wissant, et raconta comment Mariette, né à Boulogne et possédant une maison de campagne à Pont-de-Briques, découvrit près de là, à Isque, l'emplacement présumé du *Portus Iccius*. Il y rattacha des réflexions générales sur l'emplacement des anciens ports de la Gaule. A propos de l'itinéraire des marches de Constantin, il fit remarquer le respect de la géographie qui subsiste au milieu des légendes les plus incroyables, comme dans les Vies des Saints des Bollandistes, et il insista sur l'intérêt immense qu'offrirait un dépouillement géographique méthodique de ces Vies des Saints. M. Desjardins greffait ainsi à chaque instant des digressions curieuses sur les différentes parties de son sujet. Il signala aussi à ses élèves un livre dont le premier volume avait paru la veille, les *Institutions politiques romaines* de M. Mispoulet, qu'il plaça au-dessus du *Manuel d'antiquités romaines* de M. P. Willems, professeur à l'Université catholique de Louvain, tout en faisant un grand éloge de l'ouvrage du professeur belge.

C'est M. Vidal de Lablache qui est chargé de l'enseignement de la géographie à l'École normale. J'ai entendu un élève de la troisième année faire, devant le professeur et ses trois condisciples, une leçon sur le bassin du Mississipi. La carte allemande de Sydow, déployée sur la muraille, servait de guide. L'élève avait consciencieusement étudié son sujet et l'exposait avec clarté, tout en se perdant trop dans les détails. Quand il cessa de parler, M. Vidal de Lablache fit la critique de la leçon avec un tact parfait et reprit lui-même l'examen du bassin du Mississipi pour indiquer les

lacunes et les erreurs. Un autre jour le cours s'ouvrit par des explications de géographie historique, présentées par un élève sur le *Périple du Pont-Euxin* d'Arrien, sujet porté au programme de l'agrégation d'histoire. Ses condisciples suivaient sur l'édition annotée de C. Muller (Firmin-Didot). L'élève qui parlait, citait Strabon et les autres géographes anciens pour expliquer le chapitre XXXVII et dernier du *Périple*. M. Vidal de Lablache intervenait de temps en temps pour compléter et rectifier. Puis on mit de côté les exemplaires d'Arrien, et le professeur fit une leçon sur l'Asie russe. La carte employée était la belle carte allemande de l'Asie centrale, éditée à Vienne par le Dr Joseph Chavanne. M. Vidal de Lablache intercala dans sa leçon un historique des plus intéressants de la conquête russe en Asie, surtout dans le Turkestan. Les races, les anciens lits de l'Oxus et du Jaxarte, la rivalité de la Russie et de l'Angleterre, l'histoire de la découverte des régions asiatiques furent aussi l'objet de remarques curieuses et précises. M. Vidal de Lablache faisait son cours avec une simplicité pleine de charme, qui rehaussait encore l'autorité qui s'attache à sa parole.

Le plus important des cours historiques, à l'École normale, est celui de M. Monod. Le savant directeur de la *Revue historique* y exerce une influence considérable sur le développement scientifique des élèves historiens, tant par ses leçons théoriques que par les exercices pratiques qu'il dirige. A son cours théorique, M. Monod expose aux élèves de deuxième et de troisième année réunis les institutions de l'ancienne France qu'il passe en revue en deux ans. En 1880-81, il s'est occupé, au premier semestre, de l'époque carolingienne et de la royauté jusqu'à saint Louis, et au second semestre, des institutions du XVIIIe siècle. En 1881-82, il a traité d'abord des institutions mérovingiennes, et ensuite de celles du XVIe siècle. J'ai assisté à deux leçons où M. Monod parlait des réformes judiciaires au XVIe siècle, du procureur ou ministère public, des mercuriales, des chanceliers et des gardes des sceaux, des édits et de leur enregistrement, des lits de justice, des parlements, de la vénalité des offices judiciaires, des épices, etc. M. Monod renvoyait sans cesse aux ouvrages spéciaux et aux dépôts d'archives. Il donnait beaucoup de détails pittoresques et très précis. Il y avait là un travail scientifique énorme, dissimulé sous une simplicité extrême. C'était un cours solide, consciencieux et attachant, qui aurait été brillant de tout point, n'était une certaine timidité dans le débit. Le professeur, qui est si sûr lui-même de ce qu'il dit, n'a qu'un défaut : c'est d'être trop

modeste dans la manière de présenter les résultats auxquels il est arrivé. Quoi qu'il en soit, de ce cours excellent sortira un jour, je l'espère, un manuel complet des antiquités de la France sous l'ancien régime.

Enfin j'ai entendu un élève de la troisième année faire une leçon sous la direction de M. Monod. Elle roulait sur les droits féodaux en France vers l'époque de la grande Révolution. C'était une leçon méthodique et développée ; l'élève citait fréquemment M. Taine et les documents mis en relief par lui, les notes de voyage de l'Anglais Arthur Young par exemple. M. Monod critiqua ensuite cette leçon d'une façon approfondie au point de vue du plan, de la forme et des idées historiques. Ses remarques, très nettes, très justes, très simplement exprimées, formaient un commentaire savant et lumineux du sujet traité. En terminant, M. Monod distribua des sujets de leçons aux trois autres élèves : elles devaient porter sur le village en 1789, sur l'organisation intérieure des villes à cette époque et sur la situation de la noblesse au moment où éclata la Révolution. Ces leçons des élèves, préparations à l'agrégation d'histoire, sont des exercices conçus dans un esprit large et essentiellement scientifique.

## IV. — L'ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES.

L'École pratique des hautes études est la plus belle et la plus féconde création du ministère si bien rempli de M. Victor Duruy.

Avant M. Duruy les Facultés des lettres méritaient à peine d'être considérées comme de véritables institutions d'enseignement supérieur : les leçons publiques, brillantes et oratoires, étaient faites non pour des élèves, — il n'y en avait point, — mais pour un auditoire sans cesse renouvelé de rentiers intelligents, de dames et de désœuvrés de toute catégorie. De plus, la fonction principale du professeur semblait être celle d'examinateur. On pouvait dire sans exagération : « Les Facultés ne sont que des jurys d'examen pour le baccalauréat et la licence. Les cours durent à peine six mois, parce que quatre mois sont pris par les examens. Au besoin l'administration permet à un professeur de

(1) Sur les réformes et les améliorations introduites en France dans l'enseignement public à tous les degrés pendant les six années (1863-1869), que M. Duruy a passées au ministère de l'instruction publique, on consultera utilement : l'*Administration de l'instruction publique*, ministère de S. Exc. M. Duruy (Paris, Delalain, 1870, grand in-8° de XXIV, 932 pages) et *Circulaires et intructions officielles relatives à l'instruction publique*, ministère de S. Exc. M. Duruy. (*Ibid.*, grand in-8° de 716 pages.)

ne pas faire son cours, pourvu qu'il soit à son poste au moment des examens (1). »

La situation était telle que M. Duruy, dans un rapport sur l'enseignement supérieur adressé à l'empereur Napoléon III en 1868, et livré à la plus large publicité, n'hésitait pas à dire : « Si les Facultés qui préparent directement à certaines carrières, comme celles du droit et de la médecine, voient partout une nombreuse jeunesse autour de leurs chaires, les Facultés des lettres et des sciences sont, en plus d'un lieu, languissantes, et nulle part elles ne réunissent un public d'élèves assidus. Elles ont des auditeurs de tout âge, de toute condition, que le talent du professeur attire, mais sur lesquels le maître n'exerce pas cette action persévérante qui, seule, constitue l'enseignement fécond... Nous pouvons être assurés que nos professeurs ne laisseront pas se perdre la tradition toute française de ces leçons élégantes, spirituelles, parfois même éloquentes ; mais ils y joindront, comme beaucoup (2) le font déjà, des leçons didactiques. Car l'enseignement supérieur n'a pas pour seul but d'éveiller le désir d'étudier : il est institué surtout pour mettre l'auditeur en possession des méthodes et pour lui apprendre la science que ces méthodes ont créée. En Allemagne des hommes tels que Boeckh, Ritschl, Welcker, Ranke, Raumer avaient ou ont, par semaine, de huit à dix et même douze heures de cours. Ces cours ne ressemblent en rien aux grandes leçons qui demandent à quelques-uns de nos professeurs une préparation pareille à celle qu'exige un discours académique ; mais ce sont de minutieuses directions données à des élèves qui notent toutes les paroles du maître, parce que chacune est un renseignement utile pour l'étude. C'est ainsi que se sont formées ces mœurs studieuses de l'Allemagne où il se trouve toujours, pour chaque branche du savoir humain, plusieurs maîtres distingués, et autour de chacun d'eux de nombreux élèves. En France, à côté des professeurs éloquents qui attirent les auditeurs par centaines autour de leurs chaires, nous possédons d'illustres savants dont quelques-uns n'ont pas plus de disciples en état de continuer un jour leur enseignement que de critiques autorisés à en signaler les lacunes ou les erreurs ; et il est telle chaire qui court le risque de rester inoccupée, parce que l'étude qu'on y poursuit comptera trop peu de représentants pour fournir un successeur à l'homme éminent qui en sera descendu (3). »

(1) G. Monod, ouvrage cité, p. 27.
(2) Cette assertion était peut-être un peu trop optimiste en 1868.
(3) *Administration de l'instruction publique* (de 1863 à 1869), pp. 717-719.

Il est inutile d'insister sur la gravité de ces déclarations, faites par un ministre s'adressant au chef de l'État.

Cependant il y avait, dans certaines Facultés des lettres, quelques rares professeurs aimant à s'entourer d'élèves et à diriger leurs travaux dans des cours intimes qu'on appelait « la petite leçon » par opposition à la leçon publique d'apparat. Le vice-recteur de l'Académie de Paris, M. Gréard, rappelait la chose récemment, tout en laissant deviner combien les idées étaient encore vagues : « Saint-Marc Girardin, qui le premier a introduit à la Sorbonne la petite leçon à côté de la grande, disait : Entre l'une et l'autre, je ne vois qu'une différence : c'est que dans la petite leçon, consacrée à la lecture d'un texte, je travaille sous les yeux de mes auditeurs et je leur apprends à travailler; dans la seconde, je leur apporte le travail tout fait (1). »

Parmi les vétérans de la Faculté des lettres de Paris, qui marchèrent les premiers dans cette voie salutaire, il faut citer surtout M. Egger, qui de tout temps a attiré chez lui ses auditeurs pour les transformer en élèves par ses conseils et même par des leçons bénévoles. Il a rendu ainsi de très réels services. On m'a assuré, d'autre part, que Michelet, du temps qu'il professait à l'École normale et au Collège de France, réunissait également autour de lui quelques élèves de choix. Mais ces tentatives restaient isolées et les leçons oratoires constituaient presque seules l'enseignement des Facultés.

M. Duruy, qui comprenait l'étendue du mal, avait résolu d'y porter remède en s'efforçant de substituer des élèves réguliers aux auditeurs de passage et en créant des bibliothèques et des laboratoires. Mais auparavant il fit procéder en 1865 et en 1866 à une enquête générale sur l'enseignement supérieur à l'étranger. Les ambassadeurs, les ministres plénipotentiaires et les consuls de France reçurent un questionnaire auxquels ils eurent à répondre. Bientôt leurs rapports affluèrent à Paris, et parmi eux il y en eut de très remarquables; ainsi le vice-consul de France à Kœnigsberg, M. Dahse, produisit une étude admirable sur l'Université de cette ville. En outre, M. Karl Hillebrand, alors professeur à la Faculté des lettres de Douai, fut envoyé en Allemagne, en Hollande et en Belgique (2); tandis que MM. Demogeot et Montucci visitaient l'Angleterre. Leurs rapports furent aussi des plus intéressants et des plus utiles.

(1) Gréard, *l'Enseignement supérieur à Paris*, en 1881, p. 43.

(2) Voir K. Hillebrand, *De la réforme de l'Enseignement supérieur*, Paris, 1868.

Tout ce travail préliminaire préparait la réforme de l'enseigne-supérieur; mais la plus grande difficulté résidait dans les Facultés elles-mêmes, dont presque tous les professeurs étaient étroitement partisans du *statu quo*. C'est alors que M. Duruy se décida à tourner l'obstacle principal en laissant intactes les Facultés de Paris, mais en créant en face d'elles l'École pratique des hautes études. On lui prête à cette occasion un propos piquant : « La Faculté est un vieux mur que je n'ai pas la force de renverser; mais dans une de ses fissures je sème l'École pratique, et je compte bien que les racines de cette jeune plante s'insinueront dans les crevasses et finiront par ruiner le vieux mur. »

C'est par un décret du 31 juillet 1868 que fut instituée l'École pratique des hautes études.

Dans le rapport à l'empereur qui précédait le décret, M. Duruy ne craignait pas d'insister de nouveau sur l'insuffisance de l'enseignement donné par les Facultés, tout en enguirlandant quelque peu ses critiques : « Il serait inutile, — disait-il, — de dissimuler que, pour les lettres, notre enseignement supérieur promet plus qu'il ne donne, non par la faute des professeurs, mais par celle de nos mœurs scolaires. Les maîtres s'adressent à un public qui peut varier à chaque leçon et qui, venu pour écouter pendant une heure une parole habile, serait rebuté par l'aridité d'exercices purement didactiques. Ils sont donc préoccupés de donner à leurs leçons une forme très étudiée. Le temps qu'ils consacrent à ce travail est loin d'être perdu, et ces leçons élégantes, spirituelles, parfois éloquentes, souvent même applaudies (coutume que je verrais sans peine disparaître), élève le niveau de l'instruction générale, et en un temps où domine l'improvisation littéraire, elles maintiennent heureusement le goût des études patientes et difficiles. Cela seul est un service considérable rendu au pays. Que nos Facultés des lettres continuent donc d'appeler à elles de nombreux *auditeurs,* mais donnons-leur aussi le moyen de retenir auprès de leurs chaires et de former de véritables *élèves*. L'enseignement, s'adressant à ces derniers, changera de caractère : l'élève, en effet, ne demande pas, comme l'auditeur de passage, qu'on l'émeuve ou qu'on lui plaise, mais qu'on l'instruise. Le professeur peut venir à lui sans une leçon laborieusement composée selon les règles de l'art; il suffit qu'il lui apporte son savoir et qu'il cherche dans des entretiens familiers et féconds à le lui communiquer. Du jour où nos professeurs auront, comme ceux des Universités allemandes, de véritables disciples, tout en gardant les précieuses qualités de notre esprit national et sans renon-

cer à cet art de bien dire, inséparable de l'art de bien penser, ils consacreront plus de temps au labeur de l'érudition littéraire ou historique, si fort en honneur de l'autre côté du Rhin, et qui aujourd'hui l'est trop peu parmi nous (1). »

Afin d'atteindre ce but, M. Duruy avait créé déjà peu de temps auparavant, dans le sein de quelques Facultés de province, des « exercices didactiques », sous le nom d'*Ecoles normales secondaires*, dont les cours devaient commencer en octobre 1868 (2); mais à Paris même, en face de la Faculté, il jugea nécessaire de fonder une institution entièrement indépendante : l'École pratique des hautes études. Voici comment, dans son rapport à l'empereur, il en justifiait la création :

« Le jeune homme qui sent en lui la flamme secrète où le génie peut-être s'allumera; celui qui a achevé les études générales ou dont l'esprit y répugne; celui que ne tentent point les espérances d'une carrière lucrative, ou qui, du sein même d'une position déjà conquise, est irrésistiblement attiré vers la science pure, celui-là ne rencontre pas dans nos établissements scientifiques tous les moyens qui lui seraient nécessaires pour aller rapidement et sûrement où la vocation l'appelle.

« Au Collège de France, au Muséum, à la Sorbonne, à l'École de médecine, il trouve des maîtres éminents qu'il écoute; dans nos bibliothèques publiques, des livres qu'il médite; dans nos collections, des objets qu'il étudie. Mais il reste trop souvent sans direction précise, sans conseils particuliers, sans appui; et ce que ses livres ou ses maîtres lui enseignent, il ne peut le vérifier, le féconder pour lui-même par l'observation et l'expérience. Alors il reconnaît que le savant se forme non pas seulement devant la chaire du professeur où le public vient s'asseoir, mais dans ces laboratoires qui présentement lui sont fermés et au milieu de ces livres, de ces manuscrits, de ces collections où on devrait lui apprendre

(1) L'*Administration de l'instruction publique*, (de 1853 à 1869), pp. 646, 647.

(2) Dans une circulaire du 25 mars 1868, M. Duruy disait : « Les professeurs de Facultés sont chargés des conférences à faire aux Écoles normales secondaires. Ils trouveront là un auditoire digne d'eux; non pas un de ces auditoires flottants qui écoutent une leçon en passant, mais des élèves assidus, sérieux et capables de faire honneur, dans les épreuves de la licence, au zèle et au talent de leurs professeurs. » (*Circulaires*, etc., p. 592.) A Paris même, M. Duruy organisa quelques cours libres, plus strictement scientifiques que ceux de la Faculté. Ils se faisaient dans la salle Gerson, près de la Sorbonne. Ces cours étaient presque exclusivement fréquentés par de vrais élèves. C'était à des jeunes gens de grand talent que le ministre avait confié la délicate mission de réagir ainsi du dehors contre la tradition des cours oratoires; parmi eux, nous citerons les noms aujourd'hui bien connus de MM. Gaston Paris, Rambaud et Léger. Ces cours de la salle Gerson tombèrent avec l'Empire.

à chercher et à trouver la vérité qui s'y cache. Parmi ces *auditeurs* de cours, qui ne voient la science que de loin, il en est sans doute dont l'énergie s'accroît dans l'isolement même où ils sont laissés et qui, à force de volonté, savent pourvoir à tout, sans posséder rien : c'est le petit nombre. Combien sont arrêtés, découragés par les obstacles, et même pour ceux qui en ont triomphé, que d'efforts et de temps perdu ! Des maîtres habiles et dévoués à la science découvrent parfois ces vocations opiniâtres et les encouragent... C'est le but que se propose le second projet de décret par la création, auprès de nos établissements d'enseignement supérieur, d'écoles particulières dont la réunion formera l'*École pratique des hautes études*.

« L'École pratique des hautes études se divisera en quatre sections : 1° mathématiques ; 2° physique et chimie ; 3° histoire naturelle et physiologie ; 4° *sciences historiques et philologie* (1). »

Parlant ensuite plus spécialement de cette quatrième section, M. Duruy disait fort bien : « Pour la philologie, nos Facultés n'enseignent que les langues classiques ; pour l'histoire, que l'histoire générale de l'antiquité, du moyen âge et des temps modernes. Le Collège de France, fidèle à son origine, a des chaires pour les diverses branches de l'érudition historique, mais là aussi il se trouve des *auditeurs*, et il n'y a pas d'*élèves*.

« Le règlement arrêté pour cette section indique les travaux divers d'archéologie, de linguistique, d'épigraphie, de paléographie, de philologie comparée, de grammaire générale, d'histoire critique, etc., qui pourront être entrepris sous la direction de maîtres habiles et qui leur prépareront des émules et des successeurs (2). »

M. Duruy comprit que le succès de sa courageuse tentative de réforme dépendait avant tout des hommes qui seraient choisis pour l'accomplir ; aussi désigna-t-il comme directeurs des études et comme maîtres de conférences des personnes absolument indépendantes de toute attache avec l'ancienne tradition universitaire.

Les directeurs étaient M. Léon Renier, administrateur de la bibliothèque de la Sorbonne, qui fut placé à la tête de l'École avec le titre de président, « choix heureux entre tous » (3) ; M. William Waddington, ancien élève d'Oxford, helléniste amateur, qui depuis

(1) *Circulaires*, etc., pp. 652, 653, 684.
(2) *Ibid.*, p. 655.
(3) Préface (p. 2) des *Mélanges*, publiés par la section historique et philologique de l'École pratique des hautes études en 1878, à l'occasion du dixième anniversaire de sa fondation.

devint ministre de l'instruction publique; M. Michel Bréal, qui avait rapporté d'Allemagne des idées très arrêtées, qui semblaient alors monstrueuses aux vieux universitaires; et M. Alfred Maury, directeur des archives nationales, ce dernier pour les sciences historiques.

A la stupéfaction générale, M. Duruy avait composé le personnel enseignant de jeunes gens inconnus dont il avait, avec une sagacité remarquable, su distinguer la science et l'originalité. C'était vraiment une phalange d'esprits indépendants, ne ressemblant pas à tout le monde et parmi lesquels on comptait des gens qu'on ne s'attendait guère alors à rencontrer dans l'enseignement officiel. L'un était le fils d'un légitimiste qui avait refusé de donner des leçons à l'impératrice; un autre avait renoncé, au sortir de l'École normale, à entrer dans l'enseignement pour ne pas devoir prêter serment à l'empire; un troisième avait passé par le séminaire, un quatrième était un sanscritiste à peu près autodidacte, un cinquième avait été élevé par un adepte de Jacotot et n'avait jamais fréquenté ni un lycée ni une Faculté, et ainsi des autres. Ajoutons que tous ces jeunes maîtres de conférences durent se contenter de traitements dérisoires, l'argent faisant défaut au ministre novateur.

M. Alfred Maury était directeur des études historiques; et M. Gabriel Monod, qui revenait d'Allemagne, où il avait travaillé un semestre à Berlin sous la direction de Kœpke et un semestre à Gœttingue sous celle de Waitz, était désigné pour faire des cours d'histoire. En décembre 1868, M. Maury réunit chez lui, car la section de philologie et d'histoire n'avait pas encore de local, les professeurs en même temps que les élèves qui s'étaient fait inscrire; maîtres et élèves étaient environ du même âge.

Dans cette réunion chez M. Maury il fut décidé qu'on organiserait des conférences pratiques d'histoire. Elles eurent lieu d'abord chez M. Monod, dans son modeste appartement d'étudiant de la rue de Vaugirard. Puis, au bout de quelques temps. M. Léon Renier fit obtenir à l'École pratique des hautes études une couple de petites chambrettes dans les locaux de la bibliothèque de la Sorbonne.

Tels furent les débuts plus que modestes de cette institution qui a tant fait pour relever l'esprit scientifique et l'enseignement supérieur en France. La première année, l'École pratique (section de philologie et d'histoire) ne comptait qu'une poignée d'élèves, disséminés entre huit cours ou conférences. Aujourd'hui il y a vingt-cinq professeurs, faisant plus de cinquante conférences et

celles-ci comptent des élèves relativement nombreux, parmi lesquels il y a chaque année un fort contingent d'étrangers, ce qui prouve la réputation dont la jeune école jouit déjà en dehors de la France. Entre les spécialistes que l'École pratique a formés, rien que pour l'histoire, nous citerons en première ligne, le regretté Charles Graux et MM. Longnon et Hanotaux, aujourd'hui maîtres de conférences, MM. Mispoulet, Thédenat, etc., sans compter MM. Giry, Roy, de Lasteyrie et plusieurs autres élèves de l'École des chartes, qui ont subi aussi grandement l'influence de l'École pratique.

Depuis sa création, la section d'histoire et de philologie de l'École pratique est logée au quatrième étage de l'aile droite de la Sorbonne, dans de petites salles de la bibliothèque de l'Université. Ce sont des chambrettes basses, presque des mansardes dont quelques-unes méritent le nom vulgaire de boyau, et communiquent entre elles par des portes vitrées; elles sont tapissées de livres depuis le parquet jusqu'au plafond : de vrais laboratoires pour les cours philologiques et historiques. On n'a qu'à étendre la main pour trouver les ouvrages que l'on désire consulter. Maîtres et élèves vont sans cesse furetant à droite et à gauche sur les rayons pendant les intervalles des leçons. C'est là un avantage inappréciable pour tous. Des tables plates, peintes en noir et fournies d'encriers primitifs, s'allongent entre les casiers bourrés de livres. Dans chaque salle un poêle de porcelaine blanche, simulant une colonne sur son socle et bardé d'ornements en cuivre luisant, jette une note claire au milieu de ces tables noires et de ces bouquins bruns. Ces petites salles basses qui sont cependant fort convenablement éclairées, donnent sur la placide cour de la Sorbonne dont l'église forme le fond. L'horloge sonore retentit à chaque quart d'heure et fait lever la tête aux élèves penchés sur leurs livres. On est là dans une atmosphère calme et sérieuse qui porte à l'étude, et l'exiguïté des salles a quelque chose d'intime qui donne un charme tout particulier aux leçons. C'est un petit local adorable qui doit laisser un profond souvenir aux élèves. Il me semble que si l'École pratique le quittait un jour pour aller occuper des installations plus vastes et plus monumentales, elle y perdrait quelque chose de très précieux : sa physionomie, son cachet.

En théorie, les élèves passent trois ans à l'École et sont répartis, pour chaque conférence, en trois années distinctes; mais cette règle n'a rien d'absolu, et souvent les élèves fréquentent l'École pendant plus longtemps. En général ils ne quittent que le plus

tard possible ce milieu scientifique admirable où ils trouvent toujours à s'instruire, où les conseils leur sont prodigués par des maîtres dévoués et savants, où leurs premiers travaux sont appréciés avec une sévérité bienveillante et salutaire. Beaucoup d'entre eux ont fait de véritables sacrifices pour prolonger leur séjour au delà des trois années habituelles. Parfois aussi des élèves étrangers, sortis des meilleures universités, viennent demander à l'École pendant un ou deux ans un complément d'instruction sous la direction de professeurs dont la renommée les attire à Paris. Pour obtenir le titre d'élève diplômé de l'École pratique des hautes études, — titre recherché bien que purement scientifique, — il faut présenter une thèse avant la fin de la quatrième année et la voir accepter par les directeurs compétents.

M. Alfred Maury est encore aujourd'hui directeur des études historiques avec M. Monod comme directeur adjoint. Les maîtres de conférences sont MM. Thévenin, Roy, Giry, Hanotaux et Longnon. En outre, parmi les cours de philologie, on compte des conférences d'antiquités grecques et romaines, d'épigraphie et de paléographie, dirigées par MM. Rayet, Desjardins et Chatelain, et rentrant dans le cadre de l'enseignement historique proprement dit. Les élèves suivent d'ailleurs les cours comme ils l'entendent. Au commencement de l'année ils se font inscrire pour les conférences auxquelles ils désirent assister, et à chaque leçon ils sont tenus de signer au registre de présence qui est le seul moyen de contrôle en usage. Ils ont à faire des préparations orales et rédigent des travaux écrits sur des points spéciaux à élucider. Tout l'enseignement de l'École pratique des hautes études a pour but d'inculquer les méthodes strictement scientifiques et de solliciter le travail personnel de l'élève. C'était là une innovation radicale en France, lorsque M. Duruy organisa cette école en 1868.

Je ne puis faire ici l'histoire complète de l'École pratique des hautes études (1). Je dirai seulement qu'une des difficultés de l'entreprise semblait devoir être le recrutement des élèves. Il n'en fut rien cependant. Dès la première année les inscriptions dépassèrent les espérances les plus optimistes. Il y eut, et il y a encore, comme on pouvait s'y attendre, peu d'étudiants de la Faculté

(1) Les premières années furent difficiles pour l'École pratique des hautes études, surtout après les évènements de 1870-1871. Si l'École n'a pas sombré alors on le doit en grande partie à la sollicitude et à l'appui sympathique de M. Du Mesnil, qui était directeur de l'Enseignement supérieur au ministère de l'instruction publique. (Voir pour la marche de l'École pratique, les rapports annuels de la section des sciences historiques et philologiques.)

des lettres; en revanche, les élèves des écoles spéciales y vinrent chercher un complément d'études. Des élèves de l'École normale supérieure sentirent le besoin d'apprendre, par exemple, la paléographie grecque, de s'exercer au déchiffrement, à la critique, à l'interprétation des textes; des élèves de l'Ecole des chartes, destinés aux fonctions d'archivistes et de bibliothécaires, saisirent en grand nombre l'occasion de compléter et d'avancer leur connaissance du vieux français et des idiomes romans ou de scruter de plus près les sources de l'histoire de France. On vit même des professeurs, des employés de bibliothèques publiques et des travailleurs amateurs venir chercher à l'École pratique les moyens d'approfondir leur spécialité, sans parler des étudiants étrangers dont le nombre augmente chaque année.

Un arrêté ministériel du 16 juin 1869 a créé, sous le nom de *Bibliothèque de l'École pratique des hautes études*, un recueil destiné à recevoir les travaux collectifs des conférences et les travaux personnels des divers membres de l'École, élèves ou maîtres. On y insère aussi des traductions de livres étrangers, de Mommsen, Max Muller, G. Curtius, Sohm, etc. Parmi les travaux originaux d'histoire nous citerons l'excellent livre de M. Monod, *Études critiques sur les sources de l'histoire mérovingienne;* les premières dissertations si remarquées de M. Longnon sur la géographie historique de la Gaule; les intéressantes *Études sur l'industrie et la classe industrielle à Paris au XIII*e *et au XIV*e *siècle* par M. Fagniez, la belle *Histoire de la ville de Saint-Omer et de ses institutions jusqu'au XV*e *siècle,* par M. Arthur Giry, la savante *Étude sur les comtes et vicomtes de Limoges antérieurs à l'an* 1000 par M. de Lasteyrie, etc.

Plusieurs de ces travaux furent couronnés par l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Du reste, la *Bibliothèque de l'École pratique des hautes études* a établi la réputation de l'École en France et à l'étranger (1).

M. Alfred Maury ne dirige pas de conférence; par contre, le directeur adjoint pour l'histoire, M. Monod, en dirige deux.

J'ai parlé plus haut des services que M. Monod rend à l'École normale. Peu de professeurs ont contribué autant que lui au relèvement des études historiques en France dans les dernières années. Il a créé le premier, les cours pratiques d'histoire à l'École des hautes études, il a été l'un des principaux collaborateurs de la

(1) A l'Exposition universelle de Vienne en 1873, l'École pratique a obtenu dans la classe de l'Enseignement supérieur, le seul diplôme d'honneur décerné à un établissement scientifique français.

*Revue critique* dans ses premières années si brillantes, et il a fondé en 1875 la *Revue historique*. Toute l'Europe savante apprécie à leur valeur ces deux recueils admirables qui marquent une évolution décisive dans la science française. On peut dire que la *Revue historique* a distancé ses rivales les plus anciennes et les plus justement célèbres à l'étranger.

Récemment M. Monod coopérait très activement à la fondation de la société historique dite *Cercle Saint-Simon* (1) dont il a été élu président et qui, j'en suis convaincu, exercera aussi une influence considérable en groupant en un faisceau tous ceux qui, en France, cultivent l'histoire aux points de vue les plus divers dans un même esprit d'impartialité scientifique.

J'ai assisté à deux leçons de M. Monod sur les sources latines de l'histoire de France jusqu'au XVIe siècle. Le professeur parlait seul et les élèves prenaient des notes. Il y avait une vingtaine d'auditeurs, dont un jeune prêtre. M. Monod caractérisait l'école historique de Reims au Xe siècle, Flodoard et Richer, et les chroniqueurs du XIe siècle, spécialement Raoul Glaber. Je n'étonnerai personne en disant que ses leçons de M. Monod étaient excellentes ; on connaît sa compétence en cette matière, sa sagacité, sa science pénétrante et consciencieuse. Tout en appréciant la valeur historique de ces vieux chroniqueurs, il faisait revivre leur époque et traçait un tableau des plus curieux du mouvement intellectuel auquel ils prirent part. Comme à l'École normale, M. Monod parlait avec une simplicité extrême et une modestie presque timide. Il renvoyait souvent aux monographies et aux livres spéciaux. Ce cours charmait par sa solidité, la clarté et l'ordre, joints à une façon pittoresque, sobre et délicate de caractériser les hommes et les époques.

La seconde conférence de M. Monod est consacrée à de véritables exercices de séminaire. J'ai assisté aussi à deux de ces leçons. Une douzaine d'élèves étaient présents. L'un d'eux exposait le résultat de ses recherches personnelles. Il s'agissait d'étudier d'après les sources l'histoire très compliquée du roi Robert, fils de Hugues Capet, et spécialement ses mariages.

L'élève avait énormément travaillé son sujet et parlait avec une faoçn sympathique et un air de conviction tout à fait entraînant. Il avait devant lui un gros paquet de notes et d'extraits dans lesquels il puisait avec une mémoire étonnante et une rare présence d'esprit, prodiguant les dates, les citations des

(1) Voir le *Bulletin* n° 1 de ce cercle, paru en janvier 1883.

chroniques, les textes des chartes, discutant et rectifiant l'*Art de vérifier les dates*, etc. Je serais bien étonné si cet élève, si ardent à la tâche, ne rendait pas des services à l'histoire, lorsqu'il sera entré dans la carrière à son tour; aussi ne puis-je résister à l'envie de citer son nom que je compte bien retrouver plus tard sur des livres ou des monographies solides. C'était M. Pfister, élève de la 3e année de l'École normale supérieure. Ses condisciples, un peu ahuris par son érudition exubérante, prenaient beaucoup de notes et s'intéressaient presque tous très vivement aux inépuisables développements dans lesquels il entrait sur les femmes et les démêlés conjugaux du roi Robert. Les vieux universitaires auraient bien ri s'ils avaient assisté à ces deux séances; car le sujet et la méthode méticuleuse avec laquelle il avait été scruté, prêtaient à rire pour un auditeur superficiel. Mais quant à moi, j'étais ravi. Je retrouvais là, dans la Sorbonne, dans la citadelle de la tradition universitaire, cette fougue de travail scientifique, minutieux et opiniâtre qui caractérise les séminaires allemands, et je la saluais avec joie, comme un sûr garant de l'avenir de l'enseignement supérieur de l'histoire en France. Je ne puis dire assez combien M. Pfister m'a fait plaisir avec son ardeur et ses recherches de bénédictin, et combien j'étais heureux de l'intérêt que cette étude minutieuse inspirait à ses condisciples. Pendant ce temps M. Monod s'effaçait autant que possible pour ne pas entraver l'initiative de l'élève, écoutant avec une attention extrême, la tête penchée, deux doigts de la main gauche pressés sur la bouche, ou rajustant son pince-nez avant de placer çà et là une brève rectification. A la fin de la leçon il prit chaque fois la parole pour résumer le débat en mettant les points sur les *i* et indiquer nettement les résultats solides et les questions restées obscures. Ici encore j'ai admiré la sagacité et le tact de cet excellent professeur.

M. Thévenin s'occupe surtout de questions de droit médiéval dans ses conférences d'histoire. Il était officier dans l'armée française, quand il fut pris de la passion des études juridiques. Il fit son droit tout seul, donna sa démission d'officier et alla passer quelques semestres en Allemagne. En 1870 il était élève de Waitz à Gœttingue, lorsque la guerre franco-allemande éclata. Aussitôt il rentra en France, reprit du service et fit la campagne de la Loire. Après la paix il retourna à ses études favorites et fut attaché à l'École pratique qui peut se féliciter de posséder un spécialiste aussi éminent.

Il y avait cinq élèves (trois français, un hongrois et un rou-

main) aux deux leçons que j'ai pu entendre et qui comportaient des études critiques sur la loi salique. Dans la première de ces leçons, il s'agissait d'un attentat à la propriété et d'une revendication immobilière au IXe siècle. M. Thévenin fit lire par ses élèves plusieurs documents des années 867 et 868 et sollicita leurs remarques en présentant lui-même un commentaire approfondi de ces textes. Toute la procédure spéciale du temps en fut déduite. Puis on passa à une affaire de brigandage en Dauphiné, en 863. De nouveau un élève fut chargé de lire le texte latin de la pièce principale, pendant que le professeur, avec sa tête fine et sérieuse, sa moustache noire et ses cheveux gris, se tenait debout devant le tableau, boutonné dans sa redingote sévère. Il inscrivait lentement à la craie les expressions techniques du document et en donnait l'étymologie, les sens divers et leur valeur aux différentes époques. Ces explications sur la langue juridique du IXe siècle étaient à la fois philologiques et historiques, et M. Thévenin les présentait d'une manière simple, claire et méthodique. Le professeur termina la leçon par des indications bibliographiques sur les livres et les dissertations à consulter, renvoyant ainsi à des auteurs français, allemands et italiens.

A la leçon suivante M. Thévenin commença par indiquer et caractériser les principaux travaux relatifs à la procédure pénale des Mérovingiens, citant entre autres les livres de M. Thonissen, professeur à l'Université catholique de Louvain, sur : *le Droit de vengeance dans la législation mérovingienne et la procédure pénale de la loi salique.* Puis il entra dans des considérations générales sur la procédure criminelle en matière de meurtre, de rapt, d'avortement et d'adultère au IXe siècle. A chaque instant il écrivait au tableau des textes décisifs ou des termes techniques, difficiles, qu'il commentait et éclaircissait. Malgré l'aridité du sujet, cet enseigne- était vraiment vivant. Même un auditeur aussi incompétent que je le suis, sentait du premier coup qu'il avait affaire à un maître, sûr de sa science et aussi consciencieux que savant.

L'une des conférences de M. Roy roulait sur les sources de l'histoire de France au XIIIe siècle ; malheureusement il m'a été impossible d'y assister ; mais j'ai entendu deux de ses leçons sur les rapports de l'Église et de l'État en France, de Clovis à saint Louis. Neuf élèves étaient présents et prenaient des notes tout le temps. M. Roy avait étalé devant lui sur la table les textes principaux et les ouvrages allemands qui traitent des relations de Pépin le Bref avec la papauté. Il allait sans cesse des uns aux autres, consultant ses extraits, donnant lecture des passages importants

des chroniques, des vies des papes et de leurs lettres, discutant tous ces témoignages avec une grande lucidité et un soin extrême. Il caractérisait d'une façon instructive la *Vita Stephani* et les autres documents du *Liber pontificalis*, du *Codex Carolinus*, etc. Sa digression sur le titre de *patrice*, conféré à Pépin et à ses descendants, était aussi fort bien présentée. C'était un cours solide et net.

M. Giry faisait une conférence sur les origines et le développement des institutions municipales dans les provinces du centre de la France au moyen âge et une autre sur les sources diplomatiques de l'histoire de France du VII^e au XVI^e siècle. J'ai éprouvé un vif plaisir à assister à plusieurs de ses leçons. Au cours des institutions municipales, le professeur chargea d'abord un élève d'étudier les chartes d'Étampes en recourant aux textes mêmes et en prenant Augustin Thierry pour guide, et il indiqua à un autre élève l'étude de la coutume de Lorris; puis il passa à l'examen des chartes d'Orléans pendant le XII^e siècle. Six élèves formaient l'auditoire.

Fréquemment M. Giry lisait des extraits de chartes dans un grand in-folio des *Ordonnances royales*, qui était ouvert devant lui, ou signalait des dissertations spéciales qu'il avait eu soin d'apporter à la leçon et qu'il faisait circuler parmi les élèves, leur indiquant la valeur et les conclusions de ces monographies. De leur côté les élèves l'interrompaient de temps en temps pour lui poser une question ou solliciter des éclaircissements. Le sujet du cours était captivant et la grande compétence de M. Giry est connue. La voix grave et vibrante du professeur, qui parle avec une conviction nerveuse, ajoute encore au charme de son enseignement.

Du reste sa conférence sur les sources diplomatiques de l'histoire de France était tout aussi intéressante. M. Giry distribua aux six élèves des fac-similés d'un diplôme du roi Philippe le Bel, donné à Courtrai en 1297, par lequel il élevait le comte d'Anjou à la dignité de pair de France. La pièce fut d'abord déchiffrée, puis commentée à fond. Le professeur y rattacha des digressions instructives sur les pairs ecclésiastiques et laïques en France, sur la genèse des diplômes royaux, sur les notaires et les signatures, sur l'emploi du français dans la chancellerie royale à partir de saint Louis, etc. Puis on passa à une lettre patente du même roi, donnée à la ville d'Ypres en 1296, et à plusieurs autres documents du même règne qui furent lus par les élèves et discutés soigneusement en commun. Le professeur dirigeait ces exercices de critique diplomatique avec une cordialité et une sûreté remarquables.

Dans une autre leçon, M. Giry exposa d'abord l'origine des tabellions et des notaires seigneuriaux, royaux et impériaux apostoliques, et il entra dans des détails précis sur les formules des actes privés, surtout des actes de donation à des couvents et à des églises, ainsi que des actes d'amortissement qui apparaissent au XIIIe siècle. Ensuite il appela l'attention des élèves sur deux actes des archives de Loir-et-Cher, découverts par lui et qu'il croit faux. Il les dicta *in extenso*, priant les élèves de les étudier avec soin pendant les vacances et de les commenter par écrit afin d'essayer de déterminer dans quel intérêt ces actes ont été forgés et à quelle époque ils l'ont été. A la rentrée d'octobre on examinerait en commun les conclusions auxquelles chacun serait arrivé en particulier, et de ce travail collectif sortirait une dissertation à insérer éventuellement dans la *Bibliothèque de l'École pratique des hautes études*. J'ai été heureux d'assister à cette intéressante séance où j'ai pu prendre sur le vif cet enseignement fécond de l'École pratique qui pousse les disciples au travail personnel et leur associe le maître comme guide et comme collaborateur.

Les deux conférences de M. Hanotaux avaient pour objet les sources de l'histoire du règne de Louis XIII et des *Mémoires* du cardinal de Richelieu. Le professeur était arrivé, dans ces *Mémoires*, à l'épisode de l'assassinat de Henri IV par Ravaillac. A ce propos il donna à ses trois élèves la bibliographie de la question avec beaucoup d'indications très précises et très curieuses. Puis il fit l'histoire rapide de la théorie du régicide depuis saint Thomas d'Aquin jusqu'aux jésuites en passant par les sectaires protestants du XVIe siècle. Il examina ensuite la part de collaboration des secrétaires *ayant la main*, c'est-à-dire aptes à contrefaire l'écriture de leur maître et lui épargnant sans cesse l'ennui d'écrire lui-même les pièces qui, d'après l'étiquette, devaient être autographes. Il y rattacha des considérations générales sur les transformations de l'écriture française au XVIIe siècle. Ce cours très vivant était fait sur le ton de la causerie, et les élèves échangeaient fréquemment des observations avec le professeur.

J'ai assisté à deux leçons de M. Hanotaux sur les sources de l'histoire de Louis XIII. Il y avait trois élèves présents. On s'occupait de Bassompierre. M. Hanotaux commença par discuter la valeur des manuscrits de Paris, de Meaux et du British Museum. Il passa aussi en revue les éditions imprimées et exposa à ce propos le règles qu'il faut observer pour la publication de textes du moyen âge et des premiers temps modernes quant à l'orthographe, la ponctuation, la division des paragraphes, l'emploi des

majuscules, etc. Chaque précepte était accompagné d'exemples tirés des éditions les plus soignées, du Saint-Simon de M. de Boislisle par exemple. Il y avait là des remarques fines et originales. M. Hanotaux porta ensuite un jugement critique détaillé sur la dernière édition des *Mémoires* de Bassompierre, publiée par M. de Chanterac en 1870-1877. Après cette introduction il discuta soigneusement la valeur historique de ces *Mémoires* et de leur suite, imprimée pour la première fois en l'an X. Il renvoyait sans cesse aux ouvrages imprimés, aux autres mémoires contemporains, aux documents inédits des collections et des dépôts d'archives. Il s'arrêta tout spécialement à l'épisode du siège de la Rochelle et caractérisa rapidement les autres sources d'informations. Les élèves s'intéressaient vivement au cours et intervenaient de temps en temps. Après la leçon, l'un deux, un Suisse élevé en Angleterre, demanda au professeur des conseils sur un travail qu'il avait sur le métier et portant sur les relations de la Suisse et de la France au xv<sup>e</sup> siècle. M. Hanotaux lui fournit toute sorte d'indications de la meilleure grâce du monde. C'est un professeur accompli qui paraît très jeune. Petit de taille, maigre, nerveux, secouant sa petite tête où brillent derrière ses lunettes des yeux perçants, il parle avec une volubilité extrême qui n'a rien de fatigant. On sent à le voir qu'on a devant soi un esprit original et un travailleur entêté. Son élocution abondante, pittoresque, mordante, et l'amabilité qu'il témoigne à ses élèves, rehaussent la valeur de son enseignement solide et érudit. Il a un entrain superbe, et ses cours sont assurément au nombre des meilleurs et des plus vivants de l'École pratique des hautes études.

M. Longnon compte aussi parmi les maîtres les plus jeunes et les plus remarquables de l'École pratique. Ses conférences ont pour sujet la géographie historique de la France et les noms de lieu français (leur origine, leur signification, leurs transformations). Je lui ai entendu exposer en détail devant neuf élèves la géographie ecclésiastique d'une partie de la France au moyen âge. Il passait en revue les évêchés, les archidiaconés, les archiprêtrés et les doyennés qu'il suivait du doigt sur une grande carte coloriée, étalée devant lui, en recourant sans cesse à de petits cartons qui contenaient ses notes (1). M. Longnon animait cette énumération un peu sèche par des explications et des discussions

(1) L'usage des petits cartons, grands comme deux fois une carte de visite, est très répandu à Paris parmi les professeurs pour y inscrire les notes qui doivent les guider dans l'improvisation de leurs leçons.

intéressantes. Après la leçon il m'apprit qu'il préparait depuis plusieurs années pour la maison Hachette un grand atlas historique de la France, qui le dispensera plus tard de faire aux élèves ce cours où il est obligé de dicter de si longues listes de noms. Du reste, les élèves prenaient tous beaucoup de notes; ils comprenaient qu'il avaient devant eux l'un des créateurs d'une science nouvelle.

La conférence sur l'origine des noms de lieu m'a surtout intéressé. Il y avait cinq élèves. L'un d'eux exposait ses recherches personnelles sur les noms de lieu du canton d'Anglure (Marne), son pays natal. Il avait fait une étude très sérieuse des étymologies et des plus vieilles mentions des chroniques et des chartes. Souvent M. Longnon intervenait d'une façon vivante pour faire une rectification ou pour invoquer les principes qu'il avait développés à ses élèves dans ses premières leçons et qui forment un système complet et détaillé. A l'occasion, on se levait pour aller prendre sur les rayons un volume de Littré ou de Du Cange afin de contrôler une hypothèse étymologique. C'étaient des exercices de séminaire dans l'acception la plus haute, et M. Longnon les dirigeait avec une science étonnante, se permettant de temps en temps une petite plaisanterie adoucie et guidant l'élève avec une grande bienveillance. Sa figure fine et très expressive rappelle les types du XVII^e^ siècle dont il a le front, le nez, la moustache et la barbiche effilée. Ses yeux, qui tantôt semblent éteints, tantôt lancent des éclairs, complètent cette physionomie originale. M. Longnon me témoigna sa satisfaction sur les recherches de l'élève qui avait étudié le canton d'Anglure; mais il me dit que c'était le seul qui, cette année, eût entrepris un travail personnel. Le reste du temps, M. Longnon a été obligé de faire lui-même presque tous les frais de cette conférence. Il espérait d'ailleurs, me disait-il, que lorsqu'il aurait publié ses travaux théoriques actuellement en préparation, il pourrait se dispenser de faire aux élèves un long exposé des principes de la géographie historique et exiger d'eux sans relâche des exercices pratiques afin de rentrer davantage dans l'esprit de l'École des hautes études « où il ne faudrait pas autre chose ».

Parmi les cours de philologie qui se rattachent à l'enseignement historique, j'ai assisté à des conférences de MM. Rayet et Chatelain. M. Olivier Rayet, directeur adjoint pour la philologie hellénique, outre ses leçons sur l'Acropole d'Athènes et sur l'épigraphie grecque, expliquait le livre V de la description de la Grèce de Pausanias. Huit élèves assistaient à la leçon. L'un d'eux

traduisit le chapitre XXIV et donna des explications historiques et archéologiques qu'il avait préparées avec soin et sur notes. M. Rayet les complétait au fur et à mesure. C'est ainsi qu'il alla tracer au tableau une inscription, donnée par Pausanias, mais en l'écrivant telle qu'elle a été trouvée récemment. Ce fut naturellement le point de départ de réflexions, de conjectures et d'indications précieuses. A un autre endroit, Pausanias renvoyant à Homère, M. Rayet alla prendre l'Iliade sur les rayons de la bibliothèque, lut et commenta le passage auquel il était fait allusion. A propos d'un sculpteur cité par Pausanias, il dressa au tableau toute sa généalogie et y traça les signatures de cet artiste qu'on a retrouvées sur deux de ses œuvres. A l'occasion d'un point de topographie il déploya les cartes de l'expédition des officiers de la marine anglaise et de MM. Pottier et S. Reinach sur Myrina et ses environs, en y rattachant des vues intéressantes sur la colonisation grecque en Asie Mineure, sur les grands jeux panhelléniques et sur la fabrication des armes dans la Grèce préhistorique. Ce cours aussi savant que sympathique combinait d'une manière parfaite le travail personnel de l'élève avec l'aide vigilante et aimable du maître.

La conférence de M. Chatelain sur les éléments de la paléographie latine m'a laissé aussi un souvenir fort agréable. Le professeur avait étalé devant ses six élèves le grand ouvrage de M. Léopold Delisle sur les manuscrits de la Bibliothèque nationale de Paris (1). Il en parcourait les planches pour indiquer aux élèves les signes auxquels on distingue l'époque et la provenance des manuscrits du moyen âge. Il passait en revue la qualité du parchemin, la couleur de l'encre, la formation des lettres, les abréviations et les vicissitudes de l'écriture jusqu'au XVIe siècle. Dans une autre leçon, il s'occupa spécialement des miniatures; à l'appui de ses préceptes et de ses réflexions théoriques il plaçait sans cesse sous les yeux des élèves les magnifiques planches chromolithographiées de l'*Universal paleography* de Silvestre (2) et celles des recueils de M. Ed. Fleury, relatifs aux manuscrits de Laon et de Soissons (3). M. Chatelain traça ainsi, pièces en mains,

(1) *Le Cabinet des manuscrits de la Bibliothèque nationale.* Étude sur la formation de ce dépôt, comprenant les éléments d'une histoire de la calligraphie, de la miniature, de la reliure et du commerce des livres à Paris, avant l'invention de l'imprimerie. (3 volumes et un volume de planches d'écritures anciennes, 1881.)

(2) Londres, 1850, 2 vol. L'édition française de cet ouvrage contient le texte français et comprend 4 volumes.

(3) *Les Manuscrits à miniatures de la bibliothèque de Laon,* 1863. — *Les Manuscrits à miniatures de la bibliothèque de Soissons*, 1865.

une esquisse générale de l'histoire des miniatures depuis les manuscrits byzantins et mérovingiens. Le professeur, très timide et très modeste, s'effaçait constamment; mais on n'en sentait que mieux l'influence pénétrante d'un enseignement essentiellement pratique et intuitif.

Maintenant que j'ai essayé de rendre compte en détail de l'impression excellente que m'a faite l'enseignement historique de l'École pratique des hautes études, je ne puis terminer sans reporter ma pensée avec reconnaissance et admiration vers l'homme qui en fut le créateur (1) à une époque où les Facultés des lettres étaient encore embourbées dans la vieille ornière. « On est porté à croire, dit fort bien un document officiel du ministère de l'instruction publique (2), que M. Duruy méditait une réforme générale de l'enseignement supérieur; mais il jugeait que le moment de l'accomplir n'était peut-être pas venu; il prévoyait de trop vives résistances pour ne pas encore hésiter. Moins sûr des autres que de lui-même, il cherchait *son commencement* et il trouva l'*École des hautes etudes*... Il comptait sur une force de pénétration qui, en effet, s'est manifestée et qui a persisté, bien qu'il ne fût plus là pour la diriger. »

## V. — LA FACULTÉ DES LETTRES ET LES CONFÉRENCES DE LA LICENCE ET DE L'AGRÉGATION D'HISTOIRE.

On chercherait vainement aujourd'hui, à la Faculté des lettres de Paris, des cours historiques rentrant dans la catégorie des leçons purement oratoires que persiflait si finement M. Duruy en 1868, dans les documents officiels que j'ai cités plus haut. A côté des auditeurs de passage qu'on ne peut écarter, puisque les cours sont publics, chaque professeur a de vrais élèves qui prennent des notes; et c'est pour eux, non pour l'auditoire flottant, qu'il parle, c'est eux qu'il groupe de préférence au pied de sa chaire. Ainsi, dans ses leçons sur l'histoire de la formation de l'État prussien, qui réunissaient souvent trois cents auditeurs environ, dont soixante à quatre-vingts dames, M. Ernest Lavisse faisait réserver rigoureusement les premiers bancs à ses *élèves*.

En outre, il y a maintenant un certain nombre de cours non publics, auxquels on n'est admis qu'après s'être fait inscrire, et

(1) Les professeurs et les élèves ont payé un touchant tribut de gratitude à M. Duruy en lui dédiant le volume de leurs savants *Mélanges*, publié en 1878, pour fêter le dixième anniversaire de l'École.

(2) *Statistique de l'Enseignement supérieur,* 1878, p. 717, note.

sur la présentation d'une carte d'entrée délivrée au moment de l'inscription. La première fois que je me présentai à un de ces cours, je fus impitoyablement repoussé par un huissier incorruptible, qui a été stylé de main de maître. Quoique très poli, il demeura inébranlable et me renvoya au doyen, M. Himly, qui, de la meilleure grâce du monde, s'empressa de me donner une carte d'entrée. Ces cours que l'affiche ne distinguait pas des cours publics, sont marqués cette année du signe C. F. qui signifie : *Cours fermé.* Ils constituent une excellente innovation qui n'a pas peu contribué à transformer l'enseignement historique de la Faculté.

Mais, comme l'avait admirablement compris M. Duruy il y a déjà quinze ans, le principal but à atteindre était de substituer les vrais élèves aux auditeurs de passage. Assurément ce grand ministre aurait porté toute son attention sur ce point, s'il avait pu rester plus longtemps à la tête de son département ; mais il quitta le ministère en 1869 peu de mois après avoir entamé les premières de ses grandes réformes en matière d'enseignement supérieur, et les tragiques événements de 1870-1871 remirent bientôt tout en question. Après de cruelles pertes de temps, la République reprit la tâche interrompue et l'un de ses meilleurs ministres de l'instruction publique, M. Waddington, qui connaissait parfaitement la question pour avoir été attaché à l'École pratique des hautes études, créa en 1877 un public régulier d'élèves travailleurs en instituant des bourses d'études (1). La situation des Facultés devait être bien désespérée pour que l'on fût obligé de recourir à une mesure aussi factice et aussi humiliante, alors que l'École pratique des hautes études prospérait depuis dix ans avec ses élèves non rétribués ; mais le ministre avait vu juste (2) et à partir de ce moment les Facultés des lettres eurent enfin des *élèves* dans toute la France, résultat inappréciable.

Les élèves boursiers qui forment le noyau de chaque cours,

(1) Ces bourses d'études se donnent annuellement au concours. Les candidats subissent un examen écrit à Paris ou en province dans les chefs-lieux d'académie. Leurs compositions corrigées sont envoyées au ministère de l'instruction publique, et soumises, à Paris, à l'appréciation d'une commission spéciale qui reçoit également communication des notes obtenues par chaque candidat à son examen oral. Cette commission opère le classement général et la répartition des bourses pour toute la France.

(2) Notons en passant que M. Monod avait publié en 1876 une brochure de 40 pages, intitulée : *De la possibilité d'une réforme de l'Enseignement supérieur* (Paris, Leroux.) Ce travail préconisait surtout la création des bourses. L'auteur remit à la même époque deux notes au ministre, l'une sur cette création, l'autre sur la suppression du stage d'agrégation. On le voit, M. Monod eut sa part dans ces deux réformes réalisées bientôt après.

préparent leurs examens de licence ou d'agrégation ; les bourses de licence sont de 1,200 francs ; elles ont été instituées, comme je l'ai dit, par M. Waddington. Les bourses d'agrégation sont de 1,500 francs et ont été instituées par M. Jules Ferry, durant son premier passage au ministère de l'instruction publique.

Une autre réforme féconde a été l'institution des maîtres de conférences auprès des Facultés. Leur rôle équivaut jusqu'à un certain point à celui que jouent les privat docents dans les universités allemandes ; ils complètent l'enseignement donné par les professeurs titulaires en faisant des cours qui manquaient, et en venant en aide aux élèves au moyen de conférences. Ce sont, en général, des agrégés ou même des docteurs. A Paris, ils jouissent d'un traitement de 6,000 francs et le ministre consulte la Faculté sur leur nomination. En province, l'avis de la Faculté n'est pas demandé ; le traitement varie de 3,600 à 4,000 francs ; il est porté à 4,500 ou 5,000 francs pour ceux qui sont docteurs ès lettres.

Les maîtres de conférences ne sont nommés que pour un an, mais leur charge est renouvelable. A Paris, la Faculté fait annuellement les propositions nécessaires au ministre.

En théorie, la maîtrise de conférences est une sorte de stage, après lequel le jeune maître capable serait nommé professeur auprès d'une Faculté d'importance secondaire. Dans leurs derniers rapports, M. Berthelot, pour la Faculté des sciences, et M. Bréal, pour celle des lettres, rappellent instamment au ministre l'esprit de l'institution. En effet, à Paris, les maîtres de conférences sont pris en général parmi les jeunes savants qui veulent rester dans la capitale et sont décidés à attendre patiemment qu'une chaire puisse leur être dévolue à Paris. Cette situation est mauvaise, parce qu'elle tend à supprimer l'avancement pour les bons professeurs des Facultés de province. Mais c'est là un petit défaut de système, facile à corriger du reste ; et l'institution de la maîtrise de conférences, en favorisant singulièrement le bon recrutement du corps professoral et en élargissant le cadre jadis trop étroit des matières enseignées, contribuera puissamment au relèvement des Facultés.

Je n'ai ici à m'occuper que de l'histoire. Depuis 1880 il y a une licence spéciale en histoire (1) à côté de l'agrégation pour l'histoire, de telle sorte que les Facultés des lettres comptent actuellement presque toutes des étudiants qui font de l'histoire

(1) Le décret de M. Ferry est du 25 décembre 1880, mais il stipule que ces examens ne pourront être subis qu'à partir de la session de juillet 1882.

leur préoccupation principale. Ils sont surtout nombreux à Paris. C'est là, à mes yeux, la restauration définitive des études historiques en France.

La licence d'histoire, comprenant un examen écrit et un examen oral, embrasse des épreuves générales et des épreuves spéciales. Les premières consistent surtout en une composition en français sur un sujet de morale, de critique ou de littérature française ; en une composition en latin sur une question de littérature grecque ou latine, et en explications d'un auteur grec, d'un auteur latin et d'un auteur français. Les épreuves spéciales comprennent une composition d'histoire ancienne (grecque ou romaine) et une composition d'histoire du moyen âge ou d'histoire moderne, une question de géographie, enfin des interrogations orales sur l'histoire ancienne, l'histoire du moyen âge, l'histoire moderne et la géographie d'après un programme arrêté par le ministre.

Dans une circulaire interprétative du 5 août 1881, M. Jules Ferry disait : « L'institution de la licence en histoire et en géographie a pour objet de donner à nos collèges et même, en certains cas, à nos lycées, des professeurs d'histoire et de géographie qui aient reçu, en même temps qu'une culture littéraire distinguée, une instruction historique et géographique générale. Entre l'examen de la licence en histoire et géographie et le concours d'agrégation du même ordre, il n'y a pas seulement une différence de degré, il y a une différence de genre. On demande aux candidats à l'agrégation de faire preuve, en même temps que de connaissances générales, d'aptitude au travail personnel et aux recherches d'érudition. »

En effet, l'agrégation d'histoire constitue un concours qui se compose d'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires, et d'épreuves orales. Ce concours a pour but de constater tout à la fois le savoir général, l'aptitude professionnelle et l'aptitude scientifique du candidat.

Les épreuves de savoir général sont les quatre compositions écrites d'histoire ancienne, d'histoire du moyen âge, d'histoire moderne et de géographie. Chacune doit être faite en six heures sur un sujet imprévu.

M. Lavisse, dans un discours d'ouverture, prononcé en décembre 1880, auquel j'emprunte beaucoup de renseignements, a fait ressortir tout ce que ces épreuves ont de vague et d'effrayant (1).

(1) Le Concours pour l'agrégation d'histoire et de géographie et les confé-

Les épreuves qui sont destinées à constater l'aptitude au professorat, sont : la correction des copies, la leçon d'histoire et celle de géographie.

La première consiste à tirer au sort une copie extraite des archives du concours général; à la lire en un endroit clos, une heure durant; à en faire, devant le jury, la correction qui doit durer une demi-heure. « C'est, dit M. Lavisse, une épreuve factice entre toutes qui allonge, sans profit, la durée d'un concours fatigant. La suppression en a été plusieurs fois réclamée; on nous l'accordera quelque jour. Très sérieuses, au contraire, est l'épreuve de la leçon d'histoire et de la leçon de géographie. Le sujet étant donné vingt-quatre heures à l'avance et toujours choisi dans le programme des lycées, cette épreuve est prise dans la vie même du professeur. Elle est de celles où l'aptitude au professorat se révèle le plus clairement, puisqu'on y peut faire montre de ces qualités maîtresses : la méthode, la simplicité, la précision, la clarté. »

Les épreuves d'érudition sont les explications d'auteurs et les thèses. En 1882, les auteurs à expliquer étaient : le livre VII de Thucydide, le livre V de Pausanias, le deuxième discours de Cicéron contre Rullus et les 41 premiers chapitres du livre II de Tite-Live, le *Périple du Pont-Euxin* d'Arrien et le livre XVIII de l'*Esprit des lois* de Montesquieu. Les thèses portaient sur les lois agraires des Romains, depuis les Gracques inclusivement jusqu'à la fin de la république, sur les relations des papes et des Carlovingiens au VIIIe siècle et sur la situation de la France en 1789.

Les sujets de thèses marqués au programme sont divisés en un certain nombre de leçons, et chaque candidat reçoit du sort la la désignation d'une leçon à préparer en vingt-quatre heures. En même temps le sort désigne un des concurrents qui écoute la leçon et argumente ensuite contre le candidat.

Je renvoie au discours de M. Lavisse pour la critique détaillée de toutes ces épreuves; malgré certains défauts, elles constituent un ensemble redoutable et vraiment scientifique.

Le cours normal des études historiques auprès de la Faculté est de quatre années. Il est coupé en deux parties égales par les examens de licence et d'agrégation.

Livrés à leurs propres forces, les candidats seraient à peu près incapables de préparer convenablement toutes les matières de

rences organisées pour la préparation de ce concours à la Sorbonne, par Ernest Lavisse. (*Revue internationale de l'Enseignement* du 13 février 1881.)

leurs deux examens. Aussi a-t-on fait appel aux professeurs du Collège de France, aux professeurs et aux maîtres de conférences de la Faculté ainsi qu'aux directeurs et aux professeurs de l'École pratique des hautes études, dont quelques-uns professent aussi à l'École des chartes et à l'École normale. On a composé ainsi un programme complet de cours historiques et géographiques, qui, on peut l'affirmer hautement, soutient la comparaison avec les grandes universités allemandes. Une affiche spéciale, confondant fraternellement les maîtres de ces institutions éparses, constate victorieusement ce grand progrès accompli dans les dernières années et dont M. Lavisse peut réclamer sa large part (1).

La plupart de ces cours ne sont pas publics. Les cours *fermés* sont une innovation radicale pour la France où tout l'enseignement supérieur était public. Ils se font dans des salles nouvellement construites près de la vieille Sorbonne et désignées sous le nom de *nouvelles salles Gerson* ou *baraquements*. Ce sont des constructions provisoires, très légères, bien ventilées, bien éclairées, contrastant heureusement avec les vieux amphithéâtres de la Faculté et rappelant par leur nom et leur style utilitaire le *Barakken-Auditorium* de l'université de Berlin. L'histoire y a comme les lettres et la philosophie son territoire propre; elle possède une vaste salle de cours, une salle de travail pour les élèves et un cabinet pour les professeurs. La salle des cours, qui est située derrière l'église de la Sorbonne, est en grande partie construite en bois. D'énormes verrières l'inondent de lumière de deux côtés. On se croirait dans un atelier de photographe, n'étaient les tables plates peintes en noir et les nombreuses cartes de géographie qui tapissent les murs blanchis à la chaux. Une petite estrade sur laquelle se trouve une table en bois blanc et un fauteuil en paille, sert de chaire. Cette salle, claire et gaie, respire une fraîcheur et une propreté qu'on trouve rarement dans les locaux universitaires.

Mais ce fut surtout la salle de travail qui attira mon attention. Quand je la visitai, un assez grand nombre d'élèves y étaient attablés, lisant et faisant des extraits. Sur les rayons de la petite bibliothèque spéciale, je remarquai les atlas allemands physiques et historiques de Stieler, Kiepert, Sprüner, etc., ainsi que plusieurs collections et ouvrages de fond en français et en allemand. Trois affiches manuscrites étaient apposées au mur.

(1) La *Revue internationale de l'Enseignement*, du 15 décembre 1882, publie cette affiche pour l'année courante, pp. 586-588.

La première contenait la liste des livres nouvellement acquis, mesure excellente, en vigueur depuis longtemps dans beaucoup de salles de lecture à l'étranger. La seconde portait : « *Avis.* M. les étudiants sont prévenus qu'un registre est mis à leur disposition pour faire connaître les livres dont ils désireraient l'acquisition pour la Bibliothèque des conférences. » Là encore on a imité avec raison un usage fécond de l'Allemagne.

Enfin la troisième affiche était le petit règlement d'ordre intérieur ainsi conçu :

« Aucun livre ne peut être emporté hors de la salle d'étude.

« Les étudiants sont priés de remettre à leur place les livres dont ils se sont servis.

« Le silence doit être observé dans la salle d'étude.

« Les étudiants qui ont à s'entretenir, pourront se rendre dans les salles de conférences aux heures où elles sont libres.

« M. Uri (le bibliothécaire) est chargé de la discipline dans les salles d'étude.

« MM. les directeurs des conférences de lettres, de grammaire et d'histoire (1) se réservent de retirer la permission de travailler dans les salles d'étude aux étudiants qui auraient contrevenu au présent règlement. »

L'histoire, on le voit, possède ainsi à Paris son petit institut, bien modestement installé, mais organisé de la façon la plus intelligente. Je me serais presque cru dans le local du séminaire historique de Leipzig (2).

Les cours et conférences pour la préparation de la licence et de l'agrégation d'histoire constituent la partie la plus récente et partant la plus intéressante de l'enseignement historique à Paris. Je les ai étudiés attentivement et avec un plaisir extrême.

Je n'ai pu assister au cours public de M. Lavisse sur l'histoire de la formation de l'État prussien, ce cours étant terminé déjà, lorsque je suis arrivé à Paris en juin 1882. Je l'ai vivement regretté; mais j'ai pu apprécier l'enseignement de cet éminent professeur dans ses conférences de la licence et de l'agrégation. M. Lavisse, sorti de l'École normale en 1865, enseigna d'abord dans plusieurs lycées et fut le secrétaire particulier et le collaborateur de M. Duruy. En 1872 il demanda et obtint un congé qu'il employa à visiter plusieurs universités allemandes. A son

(1) Ce règlement est le même pour les trois sections qui ont chacune leur salle de cours et leur salle d'étude séparées.

(2) Voir ce que j'en dis dans mon article de la *Revue de l'instruction publique en Belgique* (cité plus haut).

retour il fut chargé d'une partie de l'enseignement historique à l'École normale. M. Monod l'y remplace actuellement, tandis que lui-même supplée à la Faculté des lettres M. Fustel de Coulanges depuis 1880. Sa science, son caractère énergique, la netteté de ses vues, son talent professoral, son dévouement à ses élèves font de lui l'âme du mouvement naissant qui aura, j'en suis sûr, une influence décisive sur les études historiques en France.

J'ai entendu M. Lavisse faire plusieurs leçons vraiment saisissantes sur la France et l'Allemagne au moyen âge. En quelques traits pittoresques, précis, hardiment crayonnés, il caractérisait Philippe-Auguste et saint Louis, citant à chaque instant des extraits des écrivains et des documents contemporains. Une autre fois, il esquissait rapidement le rôle de l'assemblée des grands en France jusqu'au XIII[e] siècle et recommandait chaleureusement ce sujet d'étude encore obscur à ses élèves, en leur citant l'exemple de l'Allemagne qui défriche depuis longtemps avec tant d'opiniâtreté les broussailles de son époque médiévale. Enfin j'ai assisté à deux leçons où M. Lavisse exposait les luttes de l'Allemagne contre les Slaves et les Hongrois dans le haut moyen âge. Sans cesse il renvoyait à des passages précis des vieux chroniqueurs et aux meilleurs travaux des historiens allemands. Comme le professeur le déclarait lui-même, c'étaient des cours élémentaires, rapides, faits en vue de la préparation générale de ses auditeurs pour le concours d'agrégation. Mais que de vues originales M. Lavisse semait à chaque pas dans ce lumineux exposé d'une sobriété, d'une précision, d'une netteté, je dirais presque d'une solidité frappantes, que rehaussaient souvent à l'improviste un mot incisif, une réflexion ironique, un détail pittoresque, un trait mordant décochés au pas de course d'une voix ferme et vibrante avec une conviction et un entrain communicatifs. Les élèves, dont le nombre variait de 20 à 50 selon les cours, écoutaient avec une attention presque passionnée et notaient avidement les paroles du maître. C'était des leçons pleines d'idées, de vues larges et profondes, extrêmement suggestives où le professeur signalait à chaque pas les obscurités et invitait ses élèves à les éclaircir un jour par leurs travaux personnels. Ces cours théoriques de M. Lavisse m'ont semblé être actuellement les meilleurs de Paris dans le domaine historique.

En 1881, M. Lavisse avait un cours pratique où il étudiait chaque semaine pendant une heure et demie avec ses nombreux élèves les documents relatifs aux institutions de la France sous Charles VII.

En 1882, la question du moyen âge du programme d'agrégation étant traitée par M. Roy, M. Lavisse n'avait point de cours pratiques et se consacrait aux théoriques, dans lesquels il est du reste passé maître. Cependant il est bien regrettable qu'un homme de sa valeur soit obligé de régler son enseignement sur les exigences de la préparation à un examen professionnel.

M. Alfred Rambaud traitait de l'histoire du XIX[e] siècle devant une quinzaine d'élèves. Je lui ai entendu exposer pendant deux leçons le rôle de la Prusse et de l'Autriche après 1848 et indiquer les prolégomènes de l'unité allemande et de l'unité italienne qui se sont réalisées sous nos yeux, grâce au génie de Cavour et de Bismarck. M. Rambaud, cela se conçoit aisément, était assez peu enthousiaste de l'Allemagne contemporaine. Son cours, rempli de faits précis, d'anecdotes piquantes et de renvois à des documents de tout genre, était d'une clarté admirable et d'une élévation sereine. Il caractérisait avec un rare bonheur les princes, les hommes d'État et les situations, et il excellait à intéresser ses auditeurs par l'originalité et la franchise de ses délicats aperçus. C'était un cours excellent, très fin, très attachant, l'un des meilleurs que j'aie entendus à Paris.

M. Georges Perrot, après avoir expliqué le *Périple du Pont-Euxin* d'Arrien, consacrait ses dernières leçons à des questions d'archéologie. Il exposait l'histoire des origines les plus lointaines de la monnaie chez les Égyptiens, les Babyloniens, les Chinois, les Juifs, les Grecs et les Romains, ainsi que celle de ses vicissitudes chez les peuples barbares jusqu'à nos jours. Il renvoyait aux ouvrages de MM. Lenormant, Waddington, Brandis, Mommsen, etc., et citait ses propres travaux avec une grande modestie. C'étaient des leçons charmantes, pleines de notions curieuses, de détails piquants, faites avec une simplicité extrême, et très élégantes cependant dans la forme. Il y avait une dizaine d'auditeurs.

Le même nombre d'élèves assistait aux conférences de M. Arthur Giry sur la paléographie du moyen âge. Le professeur donna d'abord quelques principes théoriques sur les diplômes de cette époque, leurs différentes parties et leurs signes principaux. Puis il distribua de splendides fac-similés en héliographie (1) que les élèves lisaient sous sa direction pendant qu'il les commentait pas à pas. Les considérations présentées par M. Giry sur l'invocation, la suscription, le préambule, l'exposé, le dispositif, les clauses

(1) C'est une publication du ministère de l'intérieur, intitulée : *Musée des archives nationales*, *Musée des archives départementales*.

finales, l'annonce des signes de validation, la date et les souscriptions étaient émaillées d'exemples, de réflexions, de traits caractéristiques. C'était un véritable historique du diplôme au moyen âge, fouillé dans les moindres détails, exposé avec une netteté et un ordre parfaits. Les deux leçons de M. Giry auxquelles j'ai eu le plaisir d'assister, étaient des leçons modèles. Cet enseignement lumineux de la paléographie et de la diplomatique doit avoir une influence excellente sur la formation des futurs professeurs et leur inspirer le goût de ces études, trop rare en général dans l'enseignement secondaire. Combien cependant les professeurs de lycées et de collèges des petites villes pourraient rendre de services, s'ils avaient des notions sûres de paléographie qui leur permettraient de fouiller utilement dans les archives locales!

M. Bouché-Leclercq expliquait le discours de Cicéron contre Rullus, auteur porté aux programme de l'agrégation. On se servait de l'édition de Zumpt. Quatre élèves assistaient à la leçon, dont ils avaient très consciencieusement préparé le texte, et posaient au professeur une foule de questions sur les points qui les avaient embarrassés. Toutes les explications demandées étaient du domaine de l'histoire et des antiquités romaines. M. Bouché-Leclercq répondait aux questions avec une grande amabilité, traitant ses élèves sur le pied de l'égalité, et ne leur ménageant pas son érudition. A un moment il fut amené à caractériser la figure si mobile de Cicéron, et il le fit en quelques mots charmants, renvoyant aux principales de ses lettres. Un élève lui ayant demandé un éclaircissement auquel M. Bouché-Leclercq ne pouvait répondre *ex abrupto*, il se fit apporter les volumes nécessaires de Lange et de Pauly et montra minutieusement à ses auditeurs comment il faut faire des recherches dans ce genre d'ouvrages. Il en prit texte pour bien leur faire comprendre qu'à moins d'une mémoire prodigieuse, l'érudition ne consiste pas tant à savoir qu'à posséder les moyens de trouver vite les solutions acquises déjà à la science. C'était un cours distingué, savant, précieux pour des élèves travailleurs.

M. Pigeonneau exposait l'état de la France en 1789. Je l'ai entendu parler de la noblesse d'après les mémoires des intendants et les travaux de Tocqueville, de Taine, etc. Il faisait un cours vivant, clair, intéressant, plein de bonhomie. Il avait beaucoup d'auditeurs dont deux prêtres.

M. Berthold Zeller traitait l'histoire de la régence de Marie de Médicis. Dans la leçon à laquelle j'ai assisté, il retraçait la situation des protestants allemands au commencement de la guerre

de trente ans ainsi que celle des huguenots français, à la même époque. Son récit était complet et consciencieux, quoique un peu terne. Il ne citait aucune source ni aucune histoire moderne. Neuf élèves assistaient à la leçon et prenaient une note de temps en temps.

MM. Pigeonneau et Zeller dirigeaient aussi les leçons faites par les candidats comme préparation aux épreuves pédagogiques de l'agrégation.

Onze élèves assistaient à la conférence pratique de M. Pigeonneau. L'un d'eux était en chaire et faisait une leçon sur les privilèges et les exemptions en France avant 1789. Cette leçon était surtout faite avec Tocqueville et Taine. L'élève parlait d'abondance et avait bien préparé son sujet. Lorsque la leçon fut finie, M. Pigeonneau, qui l'avait écoutée, assis au coin d'un banc, au pied de la chaire, invita les camarades de l'orateur à présenter leurs observations. Aussitôt les critiques se mirent à pleuvoir abondamment sur ce dernier, qui perdit patience et déclara d'un air piqué qu'il avait mis sept heures à préparer sa leçon. On discuta longuement et avec animation. M. Pigeonneau s'effaçait à dessein pour laisser le champ libre aux élèves. Enfin il chargea un candidat de préparer la leçon suivante qui devait porter sur l'organisation municipale en 1789, et il indiqua spécialement Tocqueville et le livre de M. Babeau.

J'ai assisté à deux leçons faites par les élèves de M. Zeller. La première roulait sur les provinces romaines à l'époque d'Auguste. L'élève était debout devant une grande carte de Kiepert et parlait sans notes. Ses douze camarades argumentèrent contre lui avec vivacité et M. Zeller reprit à son tour le sujet pour le compléter et rectifier certains détails. L'autre leçon avait pour sujet l'état de l'Europe à la mort de saint Louis. L'élève passa en revue tous les pays de l'Occident et de l'Orient, donnant sur chacun d'eux quelques indications rapides avec force dates, le tout tiré peut-être de l'*Histoire du moyen âge* de M. Duruy ; puis il ajouta des remarques tout aussi superficielles sur les langues et les littératures modernes, les arts et les lettres. Aucun de ses quinze camarades ne crut devoir argumenter contre lui. M. Zeller, qui avait préparé à l'avance ses notes sur de grandes feuilles de papier, en donna lecture pour montrer à l'élève qu'il n'avait pas tout dit et avait omis bon nombre de dates. En terminant, il indiqua comme sujet de la prochaine leçon à faire le règne de l'empereur Trajan.

M. Auguste Himly, doyen de la Faculté des lettres, s'est chargé de la direction des leçons de géographie. Il s'en acquitte d'une

façon parfaite, c'est le mot; j'ai pu m'en convaincre par deux fois. Un élève faisait une leçon devant une grande carte sur la côte de la France depuis la mer du Nord jusqu'aux Pyrénées. Il commença par donner quelques détails sur l'ancienne configuration de la côte du comté de Flandre et sur les anciens marécages maritimes de l'Artois, et il poursuivit sa description jusqu'au fond du golfe de Gascogne, en multipliant les détails hydrographiques, commerciaux, historiques et pittoresques, exposant son vaste sujet avec sobriété et clarté. Aucun camarade ne présenta d'abord d'objections. Aussitôt M. Himly, après avoir déclaré que c'était une honnête leçon de classe de troisième, fit une série de critiques très justes, très sérieuses et très bienveillantes à la fois. Il renvoya aux cartes successives des côtes de France que contient le livre de M. Desjardins sur la Gaule. Puis il reprit la question des ports de mer qu'il traita en maître. A ce propos, il accusa Paris d'avoir une action néfaste sur les ports français qu'on ne développe qu'en proportion des services qu'ils peuvent rendre à la capitale. C'est ainsi que Bordeaux est sacrifié et que presque tous les canaux importants ont été créés en vue des intérêts parisiens. Il fit observer à l'élève qu'il n'avait rien dit du printemps continuel de Roscoff, en Bretagne, où croît le figuier, ni des îles normandes, et il combla cette lacune par des indications très intéressantes. En somme, il prodigua ses conseils et ses remarques avec une finesse, un humour, une aménité charmants. Enfin il fit un appel pressant aux auditeurs pour obtenir d'eux quelques réflexions sur la leçon, et quatre ou cinq finirent par se hasarder à parler après M. Himly. Ils présentèrent quelques critiques de détail qui furent discutées sommairement; mais on concevait parfaitement leur réserve, puisqu'ils savaient que personne ne pouvait relever plus fructueusement les lacunes et les défauts de la leçon que ne l'avait fait leur sympathique et savant professeur.

La seconde leçon d'élève que j'ai entendue roulait sur le bassin de la Garonne. Elle était faite avec esprit et verve par un Gascon très fort sur l'histoire de sa région natale. M. Himly le félicita et donna la parole aux contradicteurs qui, cette fois, ne se firent pas prier et discutèrent spirituellement contre le Gascon les mérites de la Garonne, de Bordeaux, des vins bordelais et en général de beaucoup de gloires locales, énumérées complaisamment par le jeune candidat. M. Himly, à son tour, reprit la question des vins et la traita avec une gaieté étincelante; il passa ensuite aux Basques dont il parla sommairement, mais d'une manière nette et utile; enfin il exposa le côté caractéristique de la région arrosée

par la Garonne et ses affluents en appelant souvent l'histoire à la rescousse de la géographie. Il semait ses critiques de petits aperçus plein de bonhomie : « Quand vous décrivez un bassin, — disait-il en souriant, — il ne faut pas longer sans cesse les rivières, avoir toujours les pieds dans l'eau. Il faut s'en aller à droite et à gauche pour étudier les pays qu'arrosent les cours d'eau. » Et sur ce ton familier et pittoresque il donnait des indications pédagogiques vraiment précieuses, avec un tact, une autorité et une bienveillance extrêmes. Je suis convaincu que M. Himly doit être adoré de ses élèves. Vingt-cinq environ composaient chaque fois l'auditoire.

J'ai été frappé des physionomies distinguées, sérieuses, élégantes de la très grande majorité des élèves des conférences de la licence et de l'agrégation ; ils constituent d'ailleurs une élite intellectuelle et plusieurs d'entre eux appartiennent déjà à l'enseignement secondaire. Ces figures ouvertes, fines, intelligentes m'ont confirmé dans l'excellente impression que m'a laissé tout cet enseignement spécial. Les élèves m'ont semblé dignes des maîtres.

Outre les cours et conférences faits dans les baraquements Gerson, les étudiants en histoire peuvent suivre à l'École des hautes études les cours de MM. Monod, Thévenin, Rayet et Roy dont j'ai parlé plus haut. Enfin l'affiche spéciale de la licence et de l'agrégation d'histoire porte aussi la mention des cours publics historiques et géographiques de la Faculté des lettres.

J'y ai retrouvé M. le doyen Himly qui traitait cette année de la géographie de l'Amérique. Le vaste amphithéâtre de la Faculté était bien garni. Il y avait quelques dames. M. Himly parlait du bassin du Saint-Laurent, tenant d'une main une grande feuille noircie de notes et de chiffres sur lesquels il jetait de temps en temps un rapide regard, et brandissant de l'autre main un coupe-papier jaune qui lui servait à indiquer exactement, sur la belle carte muette de Sydow, chaque chose dont il parlait. Cette leçon, très solide, pleine de détails intéressants, de traits, de réflexions spirituelles, était vraiment enlevée. Des applaudissements nourris saluèrent l'éminent professeur (1) lorsqu'il s'arrêta, quoiqu'il eût dépassé de plus de vingt minutes l'heure réglementaire. D'ailleurs personne ne s'en était aperçu.

M. Bouché-Leclercq exposait les institutions religieuses de

(1) Je ne puis m'empêcher de citer ici en note le principal ouvrage de M. Himly, que j'ai acheté à Paris et qui m'a rendu déjà de grands services : *Histoire de la formation territoriale des États de l'Europe centrale*, 2 vol. Hachette, 1876.

l'ancienne Rome. Assis derrière un comptoir demi-circulaire au fond d'une espèce de fosse, — c'est la place réservée au professeur dans le vieil amphithéâtre de la Faculté, à la Sorbonne, — M. Bouché-Leclercq résumait sur les aruspices les pages principales de son bel ouvrage, *la Divination chez les Romains*. Le public était assez bigarré; on y voyait dix dames et un prêtre. C'était un cours distingué, attachant, savant, fait avec une simplicité élégante, relevée de temps en temps par une ironie froide et fine.

M. Pigeonneau, avec la volubilité, la bonhomie et la facilité qu'il déploie dans ses conférences des salles Gerson, commentait à la Sorbonne la politique économique de Colbert. Il n'avait qu'un auditoire restreint.

M. Alfred Rambaud faisait un cours excellent sur la France et la Russie au XVIII^e siècle. Il avait choisi une heure bien singulière pour un cours public : de 4 heures et demie à 5 heures et demie de soir, c'est-à-dire le moment où la Sorbonne est déserte. Aussi, malgré la valeur magistrale de son enseignement, il parlait devant des banquettes presque vides. J'ai entendu trois de ces leçons. La première fois je n'ai compté que onze auditeurs, dont deux dames; la seconde fois, le public se composait de dix-huit hommes et de cinq dames; la troisième, il y avait onze messieurs et neuf dames. Mais c'était le cas où jamais de dire que les absents avaient tort, car les leçons de M. Rambaud étaient charmantes.

Le professeur exposait comment les Russes, qui avaient copié jusqu'alors les Allemands, s'aperçurent sous Élisabeth que ceux-ci n'étaient eux-mêmes que les copistes des Français. Aussitôt un engouement passionné pour la France envahit la Russie. M. Rambaud en traça un tableau coloré des plus amusants et des plus pittoresques. A la leçon suivante, il passa à Catherine II et caractérisa très finement les sources principales de l'histoire de la révolution de 1762 qui fit monter cette femme remarquable sur le trône des Czars. Après cet examen des sources, il raconta les péripéties de cette conjuration en discutant les différents récits contemporains dont il lisait les extraits les plus intéressants. Chose rare chez un professeur français, M. Rambaud lisait assez médiocrement, mais il parlait avec une verve et un naturel parfaits, et il faisait revivre toutes ces intrigues de palais et de caserne avec une singulière intensité.

Dans une troisième leçon, j'ai entendu M. Rambaud exposer quelques côtés vraiment surprenants de l'administration de Catherine II. C'est ainsi qu'en 1766 elle réunit à Moscou une espèce de parlement composé de plus de 600 délégués de ses immenses

États, ce qui constitua une sorte d'exposition ethnographique plutôt qu'une assemblée délibérante, comme le disait finement M. Rambaud. Il raconta par le menu les vicissitudes de cette chambre consultative sans précédent dans l'histoire, qui aboutit du reste à un avortement misérable. Puis il fit l'historique du fameux concours ouvert par Catherine II pour la meilleure dissertation sur l'abolition du servage. Toute l'Europe ayant envoyé un déluge de mémoires, ce fut un manuscrit daté d'Aix-la-Chapelle qui eut le prix; inutile d'ajouter que jamais il ne fut imprimé. Et à ce propos M. Rambaud exposa les origines du servage en Russie au XVII^e^ siècle, et il retraça la condition navrante des serfs russes, un siècle après leur asservissement. Mais je ne puis détailler davantage l'analyse de ces cours admirables de simplicité, d'originalité et de netteté.

Ces cours publics de la Faculté avaient une physionomie très différente de ceux des baraquements Gerson. A chaque instant la porte de l'auditoire battait, et on entendait monter ou descendre plus ou moins lourdement le petit escalier qui conduit aux banquettes de l'amphithéâtre, car le public entrait et sortait librement comme au Collège de France. Ici aussi on rencontrait souvent de curieux types parmi les auditeurs. J'ai surtout remarqué une vieille dame qui arrivait invariablement un quart d'heure en retard et commençait imperturbablement à prendre des notes avant même d'avoir eu le temps de s'asseoir. Les vieux messieurs, dignes et somnolents, ne manquaient pas non plus. Mais à chaque leçon, il y avait, assis sur les deux premiers bancs, de vrais étudiants qui notaient sérieusement les paroles du maître et qui constituaient son auditoire scientifique. C'est déjà un grand progrès sur le passé.

Arrivé au terme de ces annotations trop superficielles sur les cours historiques parisiens, je ne puis m'empêcher d'acquitter une dette de reconnaissance en remerciant chaleureusement MM. Lavisse, Monod, Giry, Rambaud pour l'excellent accueil qu'ils ont bien voulu me faire, pour l'appui cordial qu'ils n'ont cessé de me prêter pendant tout mon séjour à Paris et pour l'hospitalité charmante qu'ils m'ont offerte. Du reste, les nombreux professeurs avec qui j'ai eu l'honneur d'être mis en relations, m'ont tous témoigné la plus grande bienveillance.

## VI. — CONCLUSION

Après n'avoir consacré qu'un mois à étudier la situation de l'enseignement supérieur de l'histoire à Paris, je suis assez em-

barrassé pour porter un jugement d'ensemble. Cependant, afin de résumer mes impressions, je dirai qu'elles ont passé par trois phases successives.

D'abord j'étais émerveillé de la quantité et de la variété des cours d'histoire professés au Collège de France, à la Sorbonne, à l'École pratique des hautes études, à l'École des Chartes et à l'École normale, sans parler de ceux de l'École libre des sciences politiques, qui venait de terminer son année scolaire, et dont je n'ai pu suivre les leçons (1).

En 1881-1882, il y avait à Paris un cours sur l'histoire des religions portant sur la religion chinoise, et un cours sur les migrations des peuples et les antiquités préhistoriques en Europe. Pour l'histoire ancienne, les cours roulaient sur la vie privée des Athéniens, la sculpture grecque, l'acropole d'Athènes, les institutions religieuses de Rome, les lois agraires à Rome sous la république, l'histoire romaine depuis les Gracques, l'épigraphie de la Gaule romaine, etc.

Pour l'histoire du moyen âge, on avait des cours sur l'histoire critique des premiers Capétiens, la lutte des Papes et des princes carolingiens (2 cours), l'histoire du pouvoir royal en France et en Allemagne, la formation de l'état prussien, l'histoire comparée des institutions civiles et politiques en Europe du xe au xvie siècle, des études critiques sur les sources latines de l'histoire de France, les sources diplomatiques de l'histoire de France du viie au xvie siècle, les anciennes institutions de la France (2 cours), les origines et les développements des institutions municipales du centre de la France au moyen âge, les sources de l'histoire de France au xiie siècle, l'archéologie du moyen âge, etc.

Pour l'histoire moderne, on avait des cours sur la politique des rois de France depuis Henri IV jusqu'à Louis XV, les sources de l'histoire de Louis XIII (2 cours), l'histoire de l'Angleterre du xvie au xviiie siècle, les premiers chapitres des *Mémoires* de Richelieu, la politique économique des rois de France au xviie et xviiie siècle, les théories politiques au xviiie siècle, les relations

(1) En 1882, cette École accomplissait sa onzième année, sous l'excellente direction de M. Em. Boutmy. Elle a pour but de préparer spécialement à la diplomatie, au conseil d'État, à l'administration, aux finances et à la Cour des Comptes. L'histoire y tient une large place. En 1881-82, M. Boutmy y enseignait l'histoire constitutionnelle de l'Angleterre, des Etats-Unis et de la France depuis 1789, et M. Vergniaud, celle de l'Allemagne, de l'Autriche-Hongrie, de la Belgique, de la Suisse et de l'Italie. M. Pigeonneau retraçait l'histoire diplomatique de 1648 à 1789 et M. Albert Sorel poursuivait cet enseignement jusqu'en 1881. Enfin M. A. Ribot exposait l'histoire parlementaire et législative de la France, de 1789 à 1852.

de la France et de la Russie à la même époque, l'histoire diplomatique de 1648 à 1789, la situation de la France à l'époque de la grande révolution, etc.

Pour l'histoire contemporaine, on avait des cours sur l'ensemble du XIXe siècle, sur l'histoire constitutionnelle des principaux États de l'Europe et des États-Unis depuis 1879, sur l'histoire parlementaire et législative de la France depuis 1789 jusqu'à 1852, sur l'histoire contemporaine, etc.

Il y avait deux cours de paléographie du moyen âge, un cours de paléographie latine, un cours de langues romanes pour l'interprétation des textes historiques, un cours de bibliographie et de classement d'archives et de bibliothèques.

Pour la géographie, on avait deux cours sur le *Périple du Pont-Euxin* d'Arrien, un cours sur l'origine, la signification et la transformation des noms de lieu français, deux cours sur l'Amérique, etc.

Aucun centre universitaire allemand n'offre une telle richesse de cours historiques et géographiques; mais cette opulence est presque du gaspillage. Toutes ces écoles distinctes chacune ont leur local, leur personne enseignant, leur bibliothèque, leur nombreux personnel subalterne, leurs budgets séparés, ce qui entraîne à une déperdition de ressources et de forces, à des doubles emplois qui frappent singulièrement le visiteur étranger avant qu'il ne se soit expliqué cette situation bizarre par l'histoire même de la création successive de toutes ces institutions similaires.

Après cette première impression d'ensemble, partagée entre l'admiration et l'étonnement, j'ai été heureux de constater qu'un mouvement de concentration nettement caractérisée se produisait entre les membres épars de l'enseignement historique de Paris. A partir de 1880 les conférences de la licence et de l'agrégation d'histoire ont groupé sous une même bannière les professeurs et les élèves de toutes les catégories. Comme le proclamait fièrement M. Lavisse en ouvrant son cours, en décembre 1880 : « C'est bien une école historique qui se fonde sur le terrain commun aux élèves de la Faculté des lettres, de l'École normale, de l'École des chartes et de l'École des hautes études ; une école à laquelle la besogne ne fera pas défaut, et qui devra contribuer tout à la fois au progrès de l'enseignement national et à celui de la science historique française (1).» Et avec quel élan de bonne volonté maître et élèves se mettent à la tâche! Il y a dans ce moment un

(1) *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 février 1881.

souffle généreux qui les anime tous ; on sent la confiance et l'espoir dans l'atmosphère qu'on respire : une génération nouvelle marche résolument vers un idéal nettement entrevu. M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, le constatait avec joie dans son rapport officiel sur l'*Enseignement supérieur à Paris* en 1881 : « Où nous ne disposions que de la place, s'écrie-t-il, on s'est emparé de la place pour s'installer comme en campagne. On a construit des baraquements. L'enseignement a envahi jusqu'à la Bibliothèque, où il s'est ménagé, comme il a pu, au milieu des casiers et des rayons, de petits réduits... Mais ce qui caractérise cette période d'essor, c'est moins encore peut-être la multiplication des cours et des conférences que la direction que se propose aujourd'hui l'enseignement supérieur avec l'esprit nouveau dont il est pénétré... C'est le fond même de nos études qui s'est modifié. » Et avec une sagacité parfaite M. Gréard montrait que l'initiative de la direction pratique et scientifique actuelle remonte souvent à l'École des hautes études : « On peut dire que cette pensée n'a pris corps qu'en 1868 dans l'institution de l'École des hautes études... Cette école a groupé autour de maîtres éminents des pléiades de disciples devenus à leur tour des maîtres. Elle a inauguré ce grand mouvement de recherches dans l'épigraphie, la linguistique et l'histoire... qui ont fourni à la science tant d'éléments précieux. »

La spécialisation de la licence d'histoire, l'institution des bourses de licence et d'agrégation, l'organisation des conférences spéciales, la création du petit institut historique dans les baraquements en bois des nouvelles salles Gerson (1), constituent autant d'étapes dans la voie nouvelle. Et l'élan une fois donné, le mouvement a gagné de proche en proche. « Aux boursiers, dit M. Gréard, se sont joints les maîtres auxiliaires, les délégués des lycées de Paris, les jeunes professeurs de collèges, empressés à venir des points les plus éloignés de l'académie, le jeudi régulièrement (2), et les autres jours de la semaine, toutes les fois que leurs classes leur en laissent le loisir. Ceux qui ne peuvent pas faire le voyage, envoient les devoirs dont les textes leur sont fournis. » Le 8 décembre dernier on ne comptait pas moins de 125 élèves inscrits pour les conférences de licence et d'agrégation d'histoire à Paris (3).

(1) M. Lavisse, dans son récent discours d'ouverture d'octobre 1882, disait à ses élèves : « Sachez bien que vous êtes ici chez vous, que ce baraquement en bois est votre maison, notre maison. » (*Revue internationale de l'Enseignement* du 15 décembre 1882.)

(2) Le jeudi est un jour de congé pour l'enseignement secondaire en France.

(3) *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 décembre 1882, p. 581. Ces

Les académies de province ont été entraînées à leur tour dans le mouvement. Grâce à l'obligeance de M. Marais de Beauchamp, chef de bureau au ministère de l'instruction publique, et de M. Léon Bayet, professeur à la Faculté des lettres de Lyon, j'ai pu recueillir quelques renseignements sommaires sur le mouvement historique hors de Paris. Il y a des boursiers pour l'histoire dans plusieurs Facultés. Je n'ai pu relever ceux de la licence, mais voici le relevé des boursiers pour l'agrégation qui sont beaucoup moins nombreux que ceux de la licence. Ces chiffres se rapportent à l'année 1881-1882. Tandis qu'à Paris il y en avait 12, on en comptait 5 à Clermont, 4 à Lyon, 2 à Bordeaux, 1 à Nancy et 1 à Douai. Les professeurs de province continuent à faire des cours publics, mais ils font aussi des conférences fermées; en général ils ont une grande leçon et deux conférences. On leur a adjoint des maîtres de conférences pour les aider dans cette œuvre nouvelle.

Il est intéressant de savoir quel était en 1882 l'enseignement historique dans les Facultés qui comptaient des boursiers pour l'agrégation. *Bordeaux* avait une chaire d'histoire, une de géographie, une d'antiquités grecques et latines, mais ne possédait pas de maître de conférences pour l'histoire. *Lyon* avait deux chaires d'histoire, une d'antiquités, une de géographie. Douai avait une chaire d'histoire et un maître de conférences pour la géographie. Nancy avait deux chaires d'histoire, dont l'une comprenait aussi la géographie, et un maître de conférences pour les antiquités grecques et latines. Clermont avait une chaire d'histoire et de géographie et un maître de conférences pour l'histoire.

Comme spécimen je citerai ici le programme historique détaillé de la Faculté de Lyon en 1882-1883. Outre les cours publics de M. Bayet sur l'histoire du moyen âge, de M. Belot sur l'histoire moderne et de M. Berlioux sur la géographie, les conférences de licence et d'agrégation d'histoire comprennent la géographie de l'Europe et de l'Afrique du nord par M. Berlioux, la dernière partie de l'histoire moderne par M. Belot, l'histoire grecque par M. Bloch, l'histoire du moyen âge par M. Bayet, des notions de paléographie par M. Clédat, des exercices pratiques, des leçons d'histoire et de géographie faites par les candidats, des corrections

125 élèves inscrits pour l'histoire, sont surtout des candidats au professorat dans l'enseignement secondaire; parmi eux, il y a aussi des élèves de l'École des Chartes et même plusieurs étudiants en droit. (Voir l'allocution prononcée à l'ouverture des conférences d'histoire et de géographie à la Faculté des lettres de Paris, par M. Lavisse, le jeudi 31 octobre 1882, même *Revue*, p. 509.)

de travaux des élèves (1) et des conférences sur les questions du programme de l'agrégation. Certes on est encore loin, en province, de la richesse exubérante qui ressort si éloquemment de l'affiche des cours et conférences de Paris; mais l'élan est donné, et dans toute la France, chaque Faculté des lettres tend à devenir un laboratoire historique où maîtres et élèves s'attachent à appliquer les vraies méthodes en vue de l'avancement de la science et de l'enseignement. C'est là un résultat admirable qu'on n'aurait osé rêver il y a dix ans.

Mais après m'être laissé gagner par l'enthousiasme, je me suis mis à rechercher s'il n'y avait pas quelques ombres au tableau. « L'examen pèse lourdement sur les études; on touche la chose du doigt », m'avait dit à Paris l'un des hommes qui ont attaché leur nom aux récentes réformes. J'avais été frappé de ces paroles qui laissaient percer un certain découragement. En y réfléchissant, j'ai compris qu'il y avait là effectivement un défaut considérable du système. La licence d'histoire est et doit être avant tout un examen de savoir général; mais cela ne devrait-il pas suffire? L'agrégation d'histoire n'est-elle pas sacrifiée jusqu'à un certain point, parce que le savoir général y tient de nouveau une place exorbitante? On exige des candidats quatre compositions écrites d'histoire ancienne, d'histoire du moyen âge, d'histoire moderne et de géographie sur un sujet imprévu qui doit être traité en six heures. Quoi de moins scientifique?

Écoutons sur ce point les doléances spirituelles que M. Lavisse (2) communiquait à ses élèves en 1880 :

« Je me souviens du temps où j'étais candidat à l'agrégation d'histoire et mieux encore du temps, plus rapproché, où je voyais travailler les élèves de troisième année à l'École normale. Au début de l'année, on se met à la besogne vaillamment. Du soir au matin il n'y a point de relâche. On s'aide les uns les autres, mais on fait par soi-même la plus grande quantité de besogne. La salle d'études est encombrée de livres empruntés aux rayons dégarnis de la bibliothèque. Dans les tiroirs s'accumulent les

(1) Ces travaux sont faits sur des sujets indiqués par le professeur, et d'après les documents originaux. Voici, par exemple, quelques sujets d'histoire du moyen âge donnés cette année par M. Bayet : Rapports d'Hincmar avec Charles le Chauve et ses fils. — Recherches dans Richer, les renseignements qu'il donne sur la formation des institutions féodales. — Comparer les témoignages des historiens latins et des historiens grecs sur les rapports d'Alexis Comnène et des croisés — Comparer les principaux récits latins et grecs de la prise de Constantinople en 1204. Cette année on compte à la Faculté de Lyon, 8 étudiants, boursiers et autres, inscrits pour l'agrégation, et 9 pour la licence d'histoire.

(2) *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 février 1881.

feuilles de notes, rangées par cahiers; on lit toujours, et toujours on écrit en lisant. Les camarades qui se préparent aux autres concours, les philosophes surtout, dont la besogne pèse moins, se moquent des malheureux historiens, qu'ils considèrent comme des manœuvres. On tient bon pourtant. L'histoire a, grâce à Dieu, un charme si puissant, qu'il fait porter la fatigue, comme l'espoir de découvrir un vaste horizon soutient le marcheur qui peine, son bâton à la main, sur le flanc d'une montagne. Mais il est des marcheurs que la lassitude arrête, et je n'ai presque pas connu de futurs historiens qui ne fussent, en route, pris de découragement. C'est qu'après avoir parcouru les grandes questions, qui attirent d'abord, on s'aperçoit vite qu'on en peut à peine reconnaître la surface. Et déjà l'on est sollicité par une foule de questions moins importantes, mais qui toutes, comme on dit, « peuvent être données ».

« Monsieur », demande-t-on au maître, « croyez-vous qu'on puisse nous poser telle ou telle question? » Et le maître ne peut toujours répondre non. Le moment vient où l'étudiant sent qu'il va se noyer; il perd la tête. Alors il dresse des listes de rois égyptiens, des sultans turcs, de villes affiliées à la Hanse, et va fiévreusement des épigones d'Alexandre à ceux de Charlemagne, de la guerre du Sammium à celle des Deux Roses, des affluents du Danube à ceux de Mississipi, d'Hannon et de Pythéas à Livingstone et à Nachtigall, en passant par Marco Polo. Des livres on descend aux précis, des précis aux manuels. On a commencé par lire Curtius, Duruy, Grote, Guizot, Mommsen; on finit par les répertoires à l'usage des candidats au baccalauréat. On a devant soi le programme des lycées; on le divise en numéros; on marque d'une croix les vingt ou trente numéros sur lesquels on est prêt; il en reste cent sur lesquels on ne saurait mot dire. On arrive au concours, surmené, et, ce qui est plus grave, rompu à de détestables habitudes, capables de dévoyer à jamais un esprit et de le dégoûter du travail honnête. »

Admettons que ce sombre tableau soit un peu chargé: au fond, il est vrai cependant. Les professeurs qui savent leurs élèves accablés par la partie générale de l'examen, leur mâchent charitablement la besogne pour l'explication des auteurs et la préparation des thèses. En réalité, ce n'étaient pas les élèves qui faisaient vraiment le travail scientifique, quand j'ai suivi les cours en juin 1882; c'était M. Rayet qui expliquait pour eux Pausanias; M. Perrot, Arrien; M. Bouché-Leclercq, le second discours de Cicéron contre Rullus; et M. Thévenin, les chapitres de Montesquieu. De même

la thèse sur les lois agraires à Rome n'était pas préparée sérieusement par les élèves, mais par M. Bouché-Leclerq; celles sur les relations des papes et des Carolingiens, par M. Roy; et celle sur la situation de la France en 1789, par M. Pigeonneau.

Il y a plus. La trop grande étendue des sujets de thèses à préparer et des textes à expliquer fait que les professeurs, pour ne pas surcharger leurs élèves outre mesure, ne peuvent examiner à fond les questions prescrites par le programme. D'où il suit que maîtres et élèves sont dans l'impossibilité de faire acte vraiment scientifique. Même dans leurs cours théoriques, les professeurs, obligés de songer à l'instruction générale des candidats, prennent à contre-cœur des périodes historiques trop vastes pour être étudiées d'une manière approfondie et serrées de très près. L'organisation actuelle du cours pour l'agrégation d'histoire est ainsi une entrave sérieuse au progrès de l'enseignement historique dans les Facultés.

Si maintenant on songe à ce qui fait la force de l'enseignement historique dans les universités allemandes, on est frappé de la prédominance trop grande en France des cours théoriques sur les cours pratiques, où la méthode scientifique s'apprend par l'étude d'un seul point très restreint dont on passe en revue tous les éléments à l'aide des documents eux-mêmes sur lesquels ils reposent, et où l'élève est bien plus en scène que le professeur. Ce sont là les seuls vrais laboratoires de la science historique. Où les chercher à Paris, dans toute leur acception, sauf à l'École des hautes études? A la Faculté, M. Lavisse lui-même n'a-t-il pas dû renoncer pour le moment aux exercices pratiques?

Mais il ne faut rien exagérer. Le programme de l'agrégation d'histoire n'est pas immuable. Il sera revisé, j'en suis convaincu. Aussitôt professeurs et élèves, se sentant délivrés de leur cauchemar, respireront librement et travailleront pour la science seule sans la préoccupation absorbante de l'examen. Du coup les cours pratiques se multiplieront d'eux-mêmes et la révolution opérée sous nos yeux dans l'enseignement supérieur de l'histoire portera bientôt tous ses fruits.

Je ne crois pas être bien grand prophète en prédisant à la France qu'il sortira de ce mouvement fécond une brillante école d'historiens qui, fidèles à leur génie national, qui est harmonieux avant tout, sauront tenir la balance égale entre le fond et la forme, entre l'érudition du détail et la synthèse philosophique.

Paul **FRÉDÉRICQ**,

Professeur à l'Université de Liège.

# REVUE RÉTROSPECTIVE

## DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

### DES COLLÉGES

(EXTRAIT DE *Diogène à Paris*, 1787.)

Ce que je viens d'écrire sur la translation des paroisses, je puis l'écrire sur les colléges.

Alors que Paris était circonscrit dans une étroite enceinte, qu'il ne commençait qu'à la Cité, et s'étendait seulement vers les faubourgs Saint-Jacques et Saint-Marceau, les colléges pouvaient s'établir dans ces deux faubourgs, parce qu'ils se trouvaient à peu près au milieu de la ville. Il eût été ridicule qu'ils allassent se placer hors des murs. Aujourd'hui que la Cité et les deux faubourgs ne sont pas le dixième de la ville, il est étrange que les collèges y soient encore fixés, et qu'on ne se soit pas mis en devoir d'en transposer la plus grande partie. Sans le Collége royal, on compte dix autres grands colléges, où ils ont été réduits de plus de trente; il y en a encore neuf dans les quartiers Saint-Jacques et Saint-Marceau. Le collége Mazarin seul en est un peu éloigné.

Est-ce que le climat de ces deux faubourgs est plus propre à la science, ou bien est-ce que François Ier, qui a ramené l'Étude en France, et qui a fondé le collége Royal, et l'a rétabli lui-même dans un de ces deux faubourgs, a déclaré qu'il entendait que tous les colléges y fussent situés, et que l'on n'ose pas transgresser sa loi? ou bien seulement, est-ce qu'on est ici animal d'habitude, que l'on craint tout changement, même du mal au bien, et que lorsqu'on a adopté une idée ou un lieu, l'on ne peut s'en départir? Je suis obligé de le croire; car je vois avec surprise que Paris étant aussi étendu des côtés du faubourg Saint-Germain, du faubourg Saint-Honoré, de la chaussée d'Antin, du faubourg Saint-Antoine, du faubourg Saint-Martin, et la population étant pour le moins aussi grande dans ces quartiers que dans ceux de Saint-Jacques et de Saint-Marceau, on n'y trouve point un collége pour y envoyer les enfants. Il y a à la barrière du Trône, à la barrière du Roule, à la barrière de Sêvres, quelques grandes pensions de l'Université; mais ces pensions ne peuvent jamais suppléer les colléges, où l'émulation peut être mille fois mieux excitée, dans toutes les classes, par le grand nombre des concurrents.

Je ressens une peine extrême lorsqu'en hiver je vois des milliers de petits êtres forcés d'accourir, tout transis de froid, tout souffrants, de tous les bouts de Paris, ou au collège Mazarin, ou aux autres collèges des faubourgs Saint-Jacques et Saint-Marceau. Ces petits malheureux portent quelquefois sous leurs bras des douzaines de livres, qu'ils sont obligés de tenir, et qui les contraignent de laisser à découvert leurs mains pourprées par le froid. Quel plus grand chagrin je ressens encore lorsqu'un d'eux, plus malin, ou même plus méchant, vient donner un coup de poing au milieu des livres de son camarade, les lui fait sauter

d'autant plus loin, qu'il les tenait plus serrés, et le force de les ramasser, en jetant des cris et des plaintes, que l'autre n'entend déjà plus puisqu'il court faire la même espièglerie à un second, qui est devant, à plus de trente pas! Il est heureux de n'avoir pas reçu sur la tête, avant de ramasser ses livres, trois ou quatre grands coups d'un chapeau, amolli, et pliant par le nombre des coups qui en ont été frappés à d'autres.

Est-il un être qui mérite plus d'attachement qu'un joli petit enfant qui a toute l'ingénuité, toute la vivacité, toute la bonté, toute la finesse de son âge? est-il rien de plus aimable? est-il conséquemment rien qui mérite plus d'égards? Quel homme assez dur, assez féroce, pour ne point s'attendrir en voyant cette douce affection, cette confiance vraie qui brillent dans les yeux d'un enfant? Faites donc quelque chose d'avantageux pour des individus qui méritent autant votre amour, et que vous devez avoir autant d'intérêt de conserver. Ne leur donnez que de courts espaces à parcourir pour aller étudier à vos collèges. N'en trouvez-vous pas assez pour cet âge, d'avoir à combattre les difficultés de la nature, le désir du repos et de la joie, les ronces aiguës de l'étude, le sommeil qui l'accable sans cesse dans les temps d'inaction corporelle, les inquiétudes qui troublent ses plaisirs et les empoisonnent, tant d'autres objets de peine, et, plus que tout cela, votre bizarre et grotesque sévérité : faut-il qu'il ait encore à combattre, lui qui est aussi faible, toutes les rigueurs des saisons, contre lesquelles vous vous défendez avec tant de soin et tant de prudence? Je sais qu'il faut l'endurcir; que les disciples de Zénon, et ceux de ses écoles, étaient élevés bien plus durement encore; mais je ne veux pas qu'ils souffrent excessivement, lorsque je vous vois vous traiter avec autant de mollesse.

Qui pourra me dire à qui il faudrait que je m'adressasse pour le prier de faire cesser les horribles vexations, les mutilations cruelles, les coups de fouet affreux dont les répétiteurs, pires que des bêtes féroces, accablent les enfants? J'ai vu dans le faubourg Saint-Germain un maître de pension qui, lorsqu'il était en colère contre un de ses écoliers, lorsqu'il lui en voulait, pour quelque motif que ce fût, lui cassait un doigt ou deux, ou lui démettait le bras, ou le frappait de son fouet, jusqu'à ce que le sang ruisselât. Il mettait souvent à la loterie, et chaque fois qu'il perdait, sa rage redoublait. Il écumait. Puisse-t-il être mort! Périssent en ce moment tous ceux qui lui ressemblent ou en approchent!

Il y a pourtant un grand nombre de maîtres de pension, de professeurs de collége, de répétiteurs pareils, chez qui les parents ont la bêtise de mettre leurs enfants, précisément parce que ces maîtres sont durs. Les sots! ils ne voient pas qu'ils perdront indubitablement leurs enfants. Je mets en fait que ce maître de pension du faubourg Saint-Germain n'a pas fait six bons sujets dans plus de quinze mille enfants qu'on lui a donnés à élever.

Croit-on que ce sont les coups de fouet qui forment un enfant? qu'il faut être sévère à son égard? Qui que tu sois, que tu aies cette idée, tu m'as bien l'air d'avoir l'âme perdue, d'avoir eu des parents qui te ressemblaient, et de devoir créer des enfants qui te ressembleront, et qui n'auront pas plus de sens commun. Ne sais-tu pas encore, père aveugle et stupide, que si ton enfant a besoin d'être fustigé pour travailler, que si tu n'as pas su l'y amener par la persuasion, par la

noble émulation, comme il en viendra bientôt à lasser ton bras, il en viendra bientôt à ne plus rien faire? Crains les suites de tes corrections; ton fils est un très mauvais sujet, et j'appréhende pour toi et pour les tiens la honte et l'infamie, dignes fruits de ta noble éducation.

Si ton fils a de la fierté dans l'âme, s'il sent toute l'ignominie de ta correction, pour quelque raison que tu le fouettes; grands Dieux! sais-tu à quels dangers tu l'exposes, à quels dangers tu t'exposes toi-même? N'as-tu pas entendu dire que des enfants se fussent jetés dans les fosses d'aisance, parce qu'on leur avait donné le fouet, ou qu'on voulait le leur donner? N'en as-tu jamais vu s'armer de couteau, se placer dans un lieu élevé, et frapper dans le sein de celui qui voulait s'en saisir pour les fouetter? N'as-tu jamais entendu parler de parricide commis dans le moment où le père allait fouetter son enfant?

J'accorde que le tien soit doux, qu'il soit docile, qu'il reçoive cette correction sans fureur, et que même il en devienne plus diligent, plus habile; réponds-moi, te dirait l'illustre Quintilien [1] : quand tu auras donné au maître de pension, au répétiteur de ton fils, le droit de le frapper de verges, que feras-tu si ce répétiteur affecte de vouloir le fouetter souvent pour satisfaire sa passion?

Conviens cependant que, s'il y a autant de répétiteurs malhonnêtes ou cruels, c'est bien la faute de tes concitoyens qui n'ont pas eu la sagesse d'anoblir la qualité de précepteur, de répétiteur, ou de gouverneur, et qui ne regardent ces hommes que comme des manouvriers, ou des valets. En vérité, vous méritez bien tous, tant que vous êtes, le mal qui vous arrive. Avec la sorte d'avilissement où vous tenez un précepteur, il est presque impossible que vous trouviez des âmes nobles et superbes, comme il en faudrait. Quel homme sensible et bien né voudrait s'exposer à tout votre petit mépris, pour avoir le plaisir d'élever vos enfants? Au contraire, les précepteurs se vengent sur ceux-ci de l'idée qu'ils pensent que vous avez d'eux.

Demandez aux parents eux-mêmes pourquoi ils fouettent leurs enfants, pourquoi ils ne les respectent pas plus que ne les respecteraient des répétiteurs auxquels ils les auraient confiés; ils vous diront, d'un ton ingénu, *qu'ils le doivent pour le bien de leurs enfants.* Ils n'auront point d'autre réponse à vous donner. Gardez-vous de les croire. Ils ne les frappent, ils ne les fouettent, que pour satisfaire un mouvement de colère ou de mauvaise humeur, que leur aura donné la gaucherie, l'obstination, l'inattention, ou quelque autre faiblesse de l'enfant qu'ils ont jugé avec un esprit de perfection dont ils se sont crus capables.

Quelque sujet que les parents ou les maîtres aient de frapper les enfants, ils doivent toujours se l'interdire eux-mêmes, parce que les coups ne peuvent produire aucun bien, et qu'ils peuvent toujours nuire.

Je m'attends à trouver plus d'un parent et plus d'un maître qui contrediront ou mépriseront mes avis; mais, quels que soient leurs sentiments, je les renvoie, pour avoir une plus grande discussion, à Quintilien, qu'ils expliquent et commentent tous les jours.

Je n'ai pu retenir ici toute l'indignation qne j'ai toujours conçue par rapport à la manière cruelle dont on traite les enfants, et avec laquelle on vient à bout de faire des hommes aussi méchants, ou aussi stupides, que ceux que l'on rencontre à tout moment dans la société.

Je désirerais bien voir l'éducation des enfants entièrement changée.

# SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## ACTES DE LA SOCIÉTÉ

### *Groupe de Dijon*

#### RAPPORT

SUR LA QUESTION SUIVANTE SOUMISE A L'ÉTUDE DU GROUPE :
« DU MAINTIEN OU DE LA SUPPRESSION DE L'ENGAGEMENT CONDITIONNEL D'UN AN. »

I

Afin d'examiner la question, qui intéresse trop évidemment l'enseignement supérieur pour qu'il soit nécessaire d'y insister, il convient de la décomposer et de se demander tout d'abord si l'on peut soumettre les jeunes gens, qui se destinent aux carrières libérales, à trois années de service militaire.

La réponse à la question ne saurait être douteuse; imposer à ces jeunes gens un service de trois ans serait porter aux études d'enseignement supérieur un coup mortel; on ne saurait affirmer ce point avec trop d'énergie; quelle que soit l'époque à laquelle on place ce service de trois ans, il est absolument incompatible avec la continuité nécessaire aux études d'enseignement supérieur; aussi n'est-il pas une nation en Europe qui l'exige des jeunes gens se destinant aux carrières libérales, et l'on peut dire que son admission serait pour le pays un véritable suicide intellectuel.

Il faut donc reconnaître la nécessité de placer ces jeunes gens dans une situation exceptionnelle, mais comme il faut, d'autre part, respecter le principe de l'égalité devant la loi militaire, cette situation exceptionnelle ne doit pas être une situation privilégiée; ils devront donner à leur pays, mais sous une autre forme, l'équivalent du service militaire imposé à tous les Français.

Quel est le régime exceptionnel qui doit être admis?

Qu'en temps de guerre, tout Français sans distinction soit appelé à la défense de son pays, c'est un principe qui, avec l'organisation actuelle des nations armées, ne saurait être contesté; c'est donc uniquement en temps de paix qu'il s'agit de déterminer le régime particulier à adopter, régime qui doit sauvegarder à la fois les intérêts de l'armée et ceux de l'enseignement supérieur.

La conciliation de ces deux intérêts a trouvé, en 1872, sa solution dans le service d'un an; les jeunes gens qui se destinent aux carrières libérales, en contractant un engagement conditionnel, ne font qu'une

année de service effectif dans l'armée active, en temps de paix; cette loi, qui fonctionne depuis dix ans, peut être appréciée dans ses résultats pratiques; or, l'année de service imposée actuellement aux engagés conditionnels, n'est pas sans apporter une perturbation certaine dans les études: que cette année soit placée après le baccalauréat, qu'elle soit reportée après l'obtention des premiers grades, par exemple la licence en droit, elle vient rompre les cours d'études, qui pour porter des fruits, doivent avant tout être continues; aussi cette année de service constitue, au point de vue des études, plus qu'une perte de temps; le fait est indéniable, et l'observation permet de le constater chaque année. Que serait-ce donc si l'interruption était de deux ans, de trois ans! L'enseignement supérieur n'y survivrait pas.

Du reste les autorités militaires les plus compétentes affirment qu'un an, convenablement employé, suffit pour arriver à une instruction militaire correspondant au grade de sous-officier, et chaque année depuis 1872, l'expérience a montré l'exactitude de cette affirmation. L'accord peut donc se faire sur ce terrain de conciliation; une année de service est suffisante, au point de vue militaire, et n'est pas, malgré ses inconvénients certains, incompatible avec le fonctionnement des hautes études.

La conclusion est qu'il faut maintenir dans son principe, relatif à la durée du service, l'engagement conditionnel d'un an.

On oppose à ce système qu'il est contraire à l'égalité devant la loi militaire, mais on se garde bien de déterminer d'une façon précise ce que peut être cette égalité. Si on cherche une idée nette sous ce mot, on s'aperçoit vite qu'il ne peut être question d'une égalité mathématique et absolue; une semblable égalité n'est pas dans la nature des choses, les aptitudes de chaque homme étant essentiellement diverses; aussi imposât-on trois années de service obligatoire à tous les Français, les uns, sortant des écoles militaires, ne passeront jamais à la caserne, les autres arriveront vite à un grade, modeste il est vrai, mais qui n'en créera pas moins une profonde inégalité entre leur situation et celle des simples soldats; l'égalité mathématique est une utopie, car elle consisterait à soumettre tout Français à trois ans de service comme simple soldat.

Comment donc entendre l'égalité devant la loi militaire? Il faut avant tout partir de ce principe incontestable qu'un État doit avoir pour but d'utiliser les aptitudes de chacun, et de tirer le meilleur parti possible des forces vives de la nation; il doit imposer à tous une dette militaire égale, mais cette dette doit pouvoir être acquittée de manières différentes, non pas au choix des intéressés, mais d'après leurs aptitudes particulières et dans l'intérêt du pays tout entier.

Le système de l'engagement conditionnel est conforme à cette idée de l'égalité, telle que nous venons de la définir. L'engagé conditionnel, s'il ne passe qu'un an à la caserne, est soumis à des obligations bien plus rigoureuses que les soldats ordinaires. Il doit, dans son année de service, acquérir des connaissances militaires supérieures à celles que les $\frac{[illegible]}{100}$ des soldats n'acquièrent point, et n'ont point l'obligation d'acquérir en cinq ans; il doit justifier de ces connaissances dans un examen, dont l'autorité militaire peut fixer elle-même la sévérité (1). Au point de vue

(1) La responsabilité du défaut d'instruction militaire des engagés conditionnels d'un an incombe donc uniquement à l'autorité militaire, et non pas à l'institution elle-même de l'engagement conditionnel.

de la conduite, l'engagé conditionnel est placé sous un régime tout à fait exceptionnel (1); s'il ne satisfait pas à cette double obligation de capacité et de bonne conduite, il est tenu de recommencer une nouvelle année de service, au bout de laquelle, son ignorance ou son inconduite persistant, il peut être déchu du bénéfice de son engagement conditionnel et soumis à cinq ans de service (art. 56, loi du 27 juillet 1872). Ces obligations rigoureuses compensent pour l'engagé conditionnel l'avantage de ne faire qu'une année de service; enfin, au point de vue général du pays, elles poussent à acquérir une instruction militaire répondant au grade de sous-officiers, des jeunes gens qui, s'ils étaient tenus de passer trois ans au régiment, se contenteraient peut-être de l'instruction sommaire du simple soldat, et ne rendraient pas en temps de guerre devant l'ennemi, en temps de paix dans les cadres de l'armée de réserve, les services qu'on peut légitimement attendre des engagés conditionnels d'un an.

Du reste, si l'on trouve la situation actuelle de l'engagé conditionnel trop favorisée, on peut, pour rétablir l'égalité, augmenter ses obligations; par exemple l'astreindre chaque année à une période d'exercices, à des examens sur les sciences militaires, etc.

Un des côtés par lequel on attaque le plus vivement l'engagement conditionnel d'un an, est l'exigence d'une prestation pécuniaire de 1,500 francs; on va jusqu'à la qualifier de rachat déguisé (2).

Avant tout, il faut remarquer que cette prestation n'est point de l'essence même de l'institution, et qu'on peut la supprimer sans supprimer l'institution elle-même. Du reste cette prestation peut parfaitement se justifier : elle sert à rétablir l'égalité entre la situation de l'engagé conditionnel et celle des soldats ordinaires; en admettant la durée du service, fixée à trois ans, le soldat ordinaire est retenu au régiment deux années de plus que l'engagé conditionnel, le produit de son travail, pendant ces deux années, s'il était rendu à lui-même, pourrait être évalué d'une façon moyenne à environ 1500 francs; il est juste que l'engagé conditionnel qui, pendant ces deux années, travaille pour son propre compte, verse une somme équivalente à l'État. Cependant, comme il faut ouvrir à tous, sans distinction, riches ou pauvres, les carrières libérales, il serait bon d'introduire dans la législation une disposition analogue à celle de l'article 55 de la loi de 1872, permettant d'exempter, pour certaines conditions, en tout ou en partie, de la prestation pécuniaire ceux qui ne peuvent la fournir.

(1) On dit souvent que les engagés conditionnels, par l'argent et les influences dont ils disposent, sont un foyer d'indiscipline et un mauvais exemple permanent au régiment; on en conclut qu'il faut supprimer l'engagement conditionnel; c'est mal raisonner; soumis à 3 ans de service, ces jeunes gens ayant les mêmes moyens d'action, produiraient un mal trois fois plus grand. La seule conclusion à tirer, c'est que s'il s'est introduit des abus dans le fonctionnement de l'institution, l'autorité militaire doit y remédier; elle a dans les règlements militaires une arme assez puissante pour le faire, il lui suffit de les appliquer.

(2) Il y a là une confusion entre les deux catégories d'engagés conditionnels (art. 53 et 54, loi de 1872), quand il s'agit des jeunes gens qui, tout en passant un examen, peu sérieux en pratique, peuvent contracter un engagement conditionnel, il semble vrai de dire que la prestation de 1,500 francs est la seule condition de la faveur qui leur est faite, et qu'il y a rachat déguisé. Mais il n'en est pas de même des jeunes gens dont on exige un grade comme le baccalauréat ès lettres ou ès sciences.

On peut donc conclure en ces termes : qu'au point de vue militaire, on profite de l'expérience acquise depuis 1872 pour améliorer par de sages réformes l'engagement conditionnel, rien de mieux, mais, en même temps qu'on respecte le principe du service d'un an pour les jeunes gens qui se livrent aux études d'enseignement supérieur; c'est une condition nécessaire à la vie intellectuelle de la France.

## II

Il convient d'ajouter que les intérêts matériels du pays sont engagés au plus haut point dans la question qui s'agite.

Notre industrie nationale, qui, actuellement, a si grand'peine à lutter contre la concurrence étrangère, subirait certainement le contre-coup d'une loi qui imposerait à tout le monde trois années de service effectif dans l'armée; c'est qu'en effet, il y a un lien étroit entre les hautes études théoriques, et le développement de l'industrie, c'est-à-dire de la science appliquée; ce sont les ingénieurs, les chimistes, les métallurgistes, les analystes, les savants de tout genre en un mot, qui, au sortir des établissements d'enseignement supérieur, dirigent notre industrie privée dans toutes ses branches; or il est incontestable que le service de trois ans détournera des hautes études une foule de jeunes gens, on les mettra, tout au moins, dans une situation inférieure à celle qu'ils ont avec le régime actuel. A qui donc l'industrie s'adressera-t-elle pour trouver le personnel qui lui est nécessaire? Si la France ne peut plus lui fournir des chefs d'usine qui soient à la hauteur des progrès modernes de la science, elle en demandera aux nations étrangères, à l'Allemagne peut-être qui, depuis vingt ans, développe dans de larges proportions ses instituts laboratoires où l'on poursuit ces deux buts intimement unis, la formation de nombreux élèves qui se consacrent à l'industrie privée, et la réalisation des problèmes de science pure. Est-ce au moment où les voix les plus autorisées (1) se font entendre pour montrer le danger que court notre industrie nationale en présence d'une concurrence étrangère de plus en plus redoutable et armée de toutes pièces pour la lutte, qu'il convient de lui retirer une de ses meilleures armes, et de la placer dans une situation d'infériorité notable vis-à-vis de ses adversaires?

Enfin l'abaissement du niveau des hautes études qui résulterait fatalement de l'adoption du service obligatoire de trois ans pour tout le monde, tarirait peut-être dans l'avenir bien des sources de richesse pour le pays. Il est impossible de nier le rôle actuel de la science théorique dans le domaine économique : à chaque instant on voit trouver des applications pratiques à des découvertes qui avaient à l'origine, en apparence, un caractère absolument théorique; les perfectionnements apportés à la fabrication de l'acier et des engins de guerre de toute sorte, l'éclairage électrique, le téléphone, etc., en sont des preuves irrécusables; or, chacune de ces applications pratiques peut constituer une source de richesse abondante; porter une atteinte quelconque aux hautes études, c'est supprimer pour la France la chance d'arriver à ces découvertes, dont la science moderne pressent la conquête dans un avenir rapproché

Les idées qui viennent d'être indiquées pour les études scienti-

(1) M. Berthelot, *l'Enseignement supérieur et son outillage.*

fiques, ne sont-elles pas aussi vraies de toutes les autres branches de l'enseignement supérieur, droit, lettres et médecine, et l'abaissement de ces études ne correspondra-t-il pas exactement à une diminution de la richesse nationale ?

*Le rapporteur,*

DESSERTEAUX.

---

## *Groupe de Toulouse*

---

### EXTRAITS

DU PROCÈS-VERBAL DE LA SÉANCE PLÉNIÈRE DU 15 JUIN 1883

Présents : M. Filhol, directeur de l'École de médecine, président ; M. le recteur Perroud ; MM. Bonfils, doyen de la Faculté de droit ; Molinier, Campistron, professeurs à la Faculté de droit ; Caubet, Saint-Ange, professeurs à l'École de médecine ; Saulanié, professeur à l'École vétérinaire ; Lebègue, Guiraud, Mérimée, Benoît, professeurs à la Faculté des lettres.

L'ordre du jour appelle la discussion de la réforme de l'agrégation.

La réunion, s'inspirant de ce qui a été fait dans le groupe parisien, s'occupera tout d'abord de l'agrégation d'histoire. M. Guiraud a la parole. Il explique à la réunion le mécanisme de l'examen, qui se compose de quatre compositions écrites, ayant un caractère éliminatoire, et de diverses épreuves orales, correction de copies, explications d'auteurs et leçons. Les critiques formulées dans le groupe parisien par M. Lavisse portent en grande partie sur l'examen écrit. M. Guiraud ne s'occupera pour le moment que de celles-là.

M. Guiraud pense, comme M. Lavisse, que le programme de l'examen écrit, qui comprend l'histoire et la géographie universelles, est trop étendu. Aujourd'hui surtout que le candidat a dû prouver par l'examen de licence historique qu'il possédait des connaissances générales, on pourrait sans inconvénient restreindre le programme de l'agrégation, et demander par exemple une année, pour l'histoire ancienne, l'histoire intérieure de la république athénienne et la république romaine depuis les Gracques jusqu'à l'Empire. On varierait chaque année les sujets en ayant soin de mettre toujours au programme des parties étendues de l'histoire générale. On aurait ainsi le droit de demander aux candidats des connaissances plus approfondies, et l'examen écrit serait sans doute moins faible qu'il ne l'est aujourd'hui.

M. Bonfils croit que, si cette réforme était adoptée, on pourrait être agrégé et ignorer des parties entières de l'histoire. Quant à lui, si on proposait une modification semblable pour l'agrégation de droit, il s'y opposerait de toutes ses forces.

M. Benoist et M. Guiraud répondent qu'il n'existe pas pour le droit ce qui existe pour l'histoire, un examen qui précède et prépare l'examen d'agrégation, et qui doit prouver que le candidat possède des connais-

sances générales. Cet examen existant en histoire, il ne faut pas que le programme en fasse double emploi avec celui de l'agrégation.

M. Perroud fait observer que depuis la division de la licence établie en 1880, un licencié en lettres ou en philosophie a le droit de se présenter à l'agrégation d'histoire. Quelles garanties présenterait au point de vue des connaissances historiques générales un candidat qui se trouverait dans ces conditions ?

M. Guiraud répond qu'il serait désirable que tous les candidats à l'agrégation d'histoire fussent pourvus de la licence historique. La seule difficulté tient à l'École normale. La première année y est consacrée à la préparation de l'agrégation. Reste la seconde année, qu'on veut laisser libre, pour que les élèves puissent se livrer au travail désintéressé, sans avoir en vue la préparation d'un examen.

Il faudrait donc que les élèves de l'École normale, pourvus du diplôme de licencié ès lettres, se préparassent à l'agrégation d'histoire sans avoir pris la licence historique, ce qui constituerait à la fois pour eux un privilège et une infériorité.

M. Perroud demande qu'avant de continuer la discussion, la réunion vote préalablement sur la question de savoir si la licence historique doit être exigée des candidats à l'agrégation d'histoire. L'assemblée, consultée, se prononce à la majorité pour l'affirmation.

M. Caubet demande si, pour faciliter aux candidats l'étude du programme de l'examen écrit, on ne pourrait pas faire connaître deux ans à l'avance les matières exigées. M. Guiraud répond que dans cette voie on se heurterait encore à la résistance de l'École normale. En effet, ou bien les élèves se prépareraient dès le commencement de la seconde année à l'examen qu'ils doivent subir à la fin de la troisième, et ils perdraient ainsi cette année d'études désintéressées que l'organisation de l'École leur a assurée jusqu'ici ; ou bien ils n'auraient qu'un an pour préparer l'examen d'agrégation, tandis que leurs concurrents en auraient deux.

M. Perroud demande qu'on réfléchisse avant de restreindre le programme d'agrégation. Il a pu constater qu'un certain nombre de professeurs reçus agrégés dans ces dernières années ne savent pas suffisamment leur cours; ils ont des qualités brillantes, le goût des recherches personnelles, l'habitude des méthodes scientifiques ; mais ils ne seraient pas capables de faire au pied levé une leçon sur un sujet pris au hasard dans l'histoire générale. N'est-il pas à craindre qu'en dispensant les candidats à l'agrégation de la connaissance de l'histoire universelle, on n'encourage une tendance fâcheuse, et qu'on n'affaiblisse l'enseignement de l'histoire dans les lycées ?

M. Guiraud et M. Benoist font observer que le but à poursuivre n'est pas d'emmagasiner à un moment donné une multitude de faits dont on oubliera forcément une grande partie. Les examens successifs que les candidats ont à subir doivent leur faire acquérir graduellement non pas des notions de plus en plus étendues, mais des connaissances de plus en plus approfondies. S'il en était autrement, le candidat à l'agrégation devrait passer son temps à relire les manuels qu'il aurait déjà lus pour préparer sa licence. Il importe beaucoup plus de développer chez le candidat la méthode et l'esprit critique que de le pousser à tasser dans son esprit une masse de faits mal digérés. Ce qu'il ne saura pas au moment

de l'agrégation, il l'apprendra en faisant son cours; c'est ainsi qu'ont toujours fait et que font encore les meilleurs professeurs de l'enseignement secondaire.

Le président met aux voix la proposition de M. Guiraud : « Nécessité de restreindre les épreuves écrites de l'agrégation. » La proposition est adoptée à la majorité.

L'heure étant déjà avancée, l'assemblée ajourne à la prochaine séance générale la discussion des autres réformes qu'il conviendrait d'introduire dans l'examen d'agrégation d'histoire.

*Le secrétaire du groupe :*

ANTOINE BENOIST.

---

## ERRATA

A LA LETTRE DE M. GUIRAUD, PUBLIÉE DANS LA « REVUE » DU 15 JUIN

La *Revue* a publié, dans son dernier numéro, une lettre de M. Guiraud, professeur à la Faculté des lettres de Toulouse. Il s'y est glissé plusieurs fautes qui doivent être ainsi corrigées :

PAGE 681

Ligne 15. — Lire : *d'apprendre* au lieu de *professer.*
— 21 — *se résignent* au lieu de *s'appliquent.*
— 40 — *les mêmes chapitres*, supprimez *mêmes.*
— 41 — *seulement,* au lieu de *justement.*
— 43 — *chapitres,* au lieu de *travaux.*

PAGE 682

Ligne 14. — Lire : *de plus en plus je répugne* au lieu de *peu à peu j'arrive.*
— 17 — supprimer : *c'est possible!*
— 23 — *ans* au lieu de *jours.*
— 29 — *Geffroy* au lieu de *Geoffroy.*
— 34 — *discussion, textes en mains,* au lieu de *discipline, texte.*
— 45 — *ce but* au lieu de *cela.*

# NOUVELLES ET INFORMATIONS

## LES BATAILLONS SCOLAIRES

En vue de régler les conditions dans lesquelles les bataillons scolaires pourront être passés en revue, les ministres de la guerre, de l'instruction publique et de l'intérieur viennent d'arrêter les dispositions suivantes :

Les bataillons scolaires comportant un cadre d'instructeurs militaires doivent être, au point de vue dont il s'agit, considérés comme soumis aux mêmes règles que les corps militaires.

En conséquence, et par analogie avec les prescriptions du décret du 13 octobre 1864, les officiers généraux, les officiers supérieurs exerçant un commandement territorial et les instructeurs en chef des bataillons scolaires ont seuls qualité pour passer en revue et faire défiler devant eux ces bataillons.

Lorsqu'un instructeur en chef fait défiler son bataillon devant lui, il commande lui-même ce défilé qui, dans ce cas, n'a plus le caractère d'un honneur militaire, mais bien celui d'une simple instruction.

Les préfets et les sous-préfets, dans l'étendue de leur circonscription administrative, pourront demander à l'autorité militaire que les bataillons soient passés en revue et défilent en leur présence.

Des demandes semblables pourront être formées par les autorités municipales ; ces demandes seront alors adressées aux préfets ou aux sous-préfets, qui les transmettront, avec leur avis, à l'autorité militaire.

L'autorité militaire, après s'être concertée avec les préfets ou sous-préfets, prendra les dispositions nécessaires ou en référera, s'il y a lieu, au ministre de la guerre.

Dans aucun cas, les prises d'armes, les revues et les défilés des bataillons scolaires ne pourront avoir lieu avec ceux de la troupe.

Les mêmes dispositions seront applicables aux réunions en armes des groupes d'enfants non constitués en bataillon.

## L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRICULTURE

### CONCOURS POUR SIX CHAIRES DÉPARTEMENTALES D'AGRICULTURE

En exécution de la loi du 16 juin 1879 et du décret du 9 juin 1880 sur l'enseignement départemental et communal de l'agriculture, des concours seront ouverts, dans le courant du mois de septembre 1883, pour la nomination de professeurs d'agriculture dans les six départements suivants :

Ardèche, à Privas ; Loire, à Saint-Étienne ; Lot, à Cahors ; Mayenne, à Laval ; Meuse, à Bar-le-Duc ; Saône-et-Loire, à Mâcon.

La date précise de l'ouverture de chacun de ces concours sera ultérieurement indiquée. Les candidats devront être âgés de vingt-cinq ans au moins. Ils adresseront leur demande au ministre de l'agriculture par l'intermédiaire du préfet de leur département, avant le 1er août, délai de rigueur.

Cette demande est écrite sur papier timbré; elle est accompagnée des pièces suivantes : 1° Acte de naissance du candidat; 2° Extrait du casier judiciaire; 3° Un certificat attestant que le candidat est libéré du service de l'armée active; 4° S'il y a lieu, un certificat attestant que le candidat possède la qualité de Français ou qu'il est naturalisé Français.

Les candidats devront, en outre, faire connaître, dans une note, leurs titres scientifiques, les ouvrages qu'ils auraient publiés, ainsi que les travaux auxquels ils se sont particulièrement livrés. Les titres et diplômes seront joints à la demande, ainsi que deux exemplaires des travaux imprimés. Dans le cas où un candidat aurait l'intention de se présenter à plusieurs concours, il devra faire, pour chacun d'eux, une demande distincte accompagnée des pièces réglementaires ci-dessus indiquées ou de copies certifiées de ces pièces.

### CONCOURS POUR L'EMPLOI DE PROFESSEUR DÉPARTEMENTAL D'AGRICULTURE

*Programme*

§ 1er. — Le concours est public.

Il porte sur les matières désignées ci-après : — Agriculture générale, agrologie, engrais et amendements, desséchements, drainage, irrigations, préparation des terres, machines et instruments agricoles, constructions rurales. — Cultures spéciales, et plus particulièrement celles qui intéressent la région dont fait partie le département pour lequel le concours est ouvert. — Prairies, herbages, pâturages, assolements et systèmes de culture. — Zootechnie générale : Nutrition, choix et préparation des aliments; rations. Locomotion, travail, reproduction, hérédité, atavisme, sélection, croisement, métissage. Extérieur des animaux domestiques, hygiène. — Zootechnie spéciale, et particulièrement étude des races de la contrée et des spéculations animales propres au département et à la région, élevage, engraissement, laiterie, fromagerie, fabrication du beurre. — Économie et législation rurales; comptabilité agricole. — Application des sciences naturelles (botanique, zoologie et géologie, et de la chimie à l'agriculture. — Maladies des plantes, et spécialement de celles qui sont cultivées dans la région. — Entomologie agricole : Insectes utiles et nuisibles, surtout ceux qui intéressent la région. — Technologie agricole, et tout spécialement industries agricoles qui existent dans la contrée : telles que sucrerie, distillerie, huilerie, féculerie, fabrication du vin et du cidre, magnanerie, etc., etc. — Arboriculture, viticulture, horticulture, et particulièrement cultures spéciales au département et à la région. — Sylviculture : Exploitation des bois et cultures forestières spéciales à la région. — Pisciculture. — Acclimatation des animaux et des végétaux utiles. — Météorologie : Prévision du temps. — Procédés de culture spéciaux à la région.

§ 2. — Le concours comprend trois natures d'épreuves :

*a*) Une composition écrite sur une question d'agriculture, de zoo-

technie ou d'économie rurale. Cette épreuve, pour laquelle il est accordé trois heures aux candidats, a lieu sous la surveillance d'un des membres du jury. La composition de chaque candidat sera, immédiatement après sa remise, placée en sa présence dans une enveloppe cachetée pour être lue publiquement devant le jury dans la séance suivante.

*b*) 1° Une leçon orale, d'une heure au moins, en forme de conférence faite pour des agriculteurs, sur un sujet intéressant surtout l'agriculture ou les industries agricoles de la région; et plus spécialement du département où se tient le concours. Pour préparer cette leçon, les candidats auront trois heures, pendant lesquelles ils ne pourront communiquer avec le dehors ni se servir d'aucun document, et ils resteront enfermés sous la surveillance du jury.

2° Une seconde leçon d'une heure au moins sur une question rentrant dans le cadre des études de l'école normale primaire. Les candidats auront vingt-quatre heures pour préparer cette leçon; ils jouiront à cet effet de toute leur liberté.

*c*) 1° Une épreuve pratique sur la chimie et l'emploi du microscope;

2° Une épreuve pratique sur le terrain ou dans une exploitation agricole, concernant : le maniement des machines agricoles; les animaux domestiques, les cultures, les plantes cultivées, les mauvaises herbes; l'appréciation des terres, l'évaluation des récoltes; les bâtiments ruraux, etc. Dans les départements vinicoles, cette épreuve devra porter particulièrement sur la vigne, le choix des cépages, la plantation et la culture de la vigne, la fabrication du vin, etc., etc., etc.; sur la détermination des maladies de la vigne et du vin, des insectes nuisibles, et sur les procédés propres à les reconnaître et à les combattre. Dans les départements séricicoles, une épreuve analogue pourra être faite sur le mûrier et le ver à soie.

3° Une épreuve pratique sur l'arboriculture, et telle autre matière que le jury jugera à propos de choisir.

§ 3. — Les sujets de chaque épreuve sont arrêtés chaque jour par le jury au commencement de la séance, hors la présence du public et des candidats, et mis sous enveloppe cachetée.

Avant chaque épreuve, les candidats tirent au sort l'ordre dans lequel ils passeront. Les sujets choisis par le jury sont tirés au sort par les candidats dans l'ordre où ils devront subir l'épreuve.

§ 4. — Après chaque épreuve subie par un candidat, chacun des membres du jury inscrira sa note sur un bulletin signé de lui et portant le numéro et la nature de l'épreuve avec le nom du candidat. Ces bulletins seront immédiatement placés dans une enveloppe cachetée, reproduisant extérieurement l'indication du numéro et de la nature de l'épreuve.

§ 5. — Les notes seront données d'après une échelle de points variant de 0 à 20 et ayant respectivement les significations suivantes :

0 nul.; 1, 2, très mal; 3, 4, 5, mal; 6, 7, 8, médiocre; 9, 10, 11, passable; 12, 13, 14, assez bien; 15, 16, 17, bien; 18, 19, très bien; 20, parfait.

§ 6. — Le dépouillement des bulletins a lieu à la fin des opérations, le jury assemblé.

Pour opérer le classement des candidats, les notes de chacun d'eux pour les épreuves écrites et les leçons orales (épreuves A et B) seront

réunies en une seule moyenne. Les trois notes obtenues pour les épreuves pratiques (épreuves C) seront de même réunies en une seule moyenne. La première de ces moyennes sera multipliée par le coefficient 4, représentant sa valeur relative; la moyenne des épreuves pratiques le sera par le coefficient 3.

Une note d'après l'échelle des points indiqués au paragraphe 5 sera donnée à chaque candidat pour les travaux et publications qu'il pourra présenter. Enfin, il sera attribué au candidat ayant le diplôme de l'enseignement supérieur ou d'ingénieur agricole la note 18; à celui qui aurait le diplôme d'une école nationale d'agriculture la note 13, et à celui qui aura le diplôme de bachelier ès sciences la note 11. Ces notes ne se cumuleront pas. Ces deux dernières notes (travaux, publications et diplômes) formeront pour chaque candidat une troisième moyenne qui sera multipliée par le coefficient 2.

Le total des points obtenus en additionnant les produits des trois moyennes générales par leurs coefficients respectifs donnera la valeur relative des candidats et servira à en dresser la liste par ordre de mérite.

§ 7. — Nul ne peut être déclaré admissible à l'emploi de professeur départemental d'agriculture, s'il n'a obtenu dans chaque épreuve la moitié au moins du maximum des points, et sur l'ensemble des épreuves les deux tiers du maximum total.

§ 8. — Le procès-verbal des opérations du concours est remis au préfet, qui le fait parvenir au ministre de l'agriculture avec un tableau récapitulatif des notes données à chaque candidat, dressé conformément à un modèle établi par l'administration, et en y joignant une liste des candidats admissibles classés par ordre de mérite.

---

## COLLÈGE DE FRANCE

M. Renan, membre de l'Académie française et de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, professeur de langues hébraïque, chaldaïque et syriaque au Collège de France, est nommé administrateur dudit établissement, pour une période de trois ans, en remplacement de M. Laboulaye, décédé. (*Décret.*)

---

## SOUTENANCE DE THÈSES POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

Le mardi 22 mai 1883, à dix heures et demie du matin, M. Victor Henry, docteur en droit, professeur à l'Institut du Nord, conservateur de la Bibliothèque municipale de Lille, a soutenu ses thèses pour le doctorat ès lettres devant la Faculté des lettres de Paris.

Les sujets étaient les suivants :

*De sermonis humani origine et natura M. Terentius Varro quid senserit ;*

*Étude sur l'analogie en général et sur les formations analogiques de la langue grecque.*

M. Victor Henry a été déclaré, à l'unanimité, digne d'obtenir le grade de docteur ès lettres.

# ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

## CIRCULAIRE

RELATIVE AUX BIBLIOTHÈQUES DES COLLÈGES COMMUNAUX

(Du 25 avril)

Monsieur le recteur,

L'examen des catalogues des bibliothèques des collèges que vous m'avez transmis, en exécution de ma circulaire du 7 janvier 1882, a montré que la plupart de ces établissements étaient dépourvus des ouvrages les plus indispensables aux professeurs, soit pour la préparation de leurs classes, soit pour leurs travaux personnels.

Depuis moins d'un an, un premier don de livres, répondant aux besoins les plus urgents, a été fait à tous les collèges; les plus importants de ces établissements recevront prochainement une nouvelle série d'ouvrages plus spécialement destinés à la préparation de la licence et de l'agrégation.

Il y a lieu de se préoccuper dès à présent des mesures à prendre pour assurer la conservation et la bonne tenue de ces bibliothèques, dont MM. les Principaux sont les gardiens responsables.

Il conviendrait : 1° d'apposer sur tous les livres une estampille portant le nom de l'établissement; 2° de dresser un catalogue, en classant les ouvrages dans un ordre analogue à celui adopté pour les bibliothèques des lycées; 3° de confier à l'un des fonctionnaires du collège le soin de tenir le registre des prêts avec la plus grande exactitude.

MM. les inspecteurs d'académie devront, une fois par an au moins, s'assurer de l'état des bibliothèques et vérifier le catalogue.

Enfin, dans le cas de mutation, le Principal entrant doit prendre en charge les ouvrages de la bibliothèque.

Je vous prie de donner des instructions dans ce sens à MM. les Principaux et à MM. les inspecteurs d'académie.

J'espère, d'ailleurs, que les municipalités ne se refuseront pas à voter les crédits qui pourraient être nécessaires, soit pour la reliure des ouvrages, soit pour l'acquisition d'armoires vitrées.

Vous voudrez bien me tenir au courant de ce qui sera fait à cet égard dans chacun des collèges de votre ressort académique.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## CIRCULAIRE

RELATIVE A LA PRÉPARATION A LA LICENCE ET A L'AGRÉGATION
DANS LES FACULTÉS DES SCIENCES ET DES LETTRES

Monsieur le recteur,

Par une circulaire, en date du 26 avril 1880, je vous ai adressé un modèle de tableau destiné à recevoir les notes mensuelles des candidats à la licence et à l'agrégation et les rapports de MM. les doyens.

La plupart des Facultés me transmettent régulièrement les renseignements demandés par cette circulaire et apportent un soin particulier à relever les notes attribuées aux élèves; mais pour qu'il soit possible d'analyser et de résumer ces documents, il est indispensable qu'ils soient établis d'une manière uniforme par toutes les Facultés.

Afin d'obtenir ce résultat, j'ai fait dresser un nouveau tableau qui contient des indications précises sur la nature des renseignements à fournir. La colonne réservée aux notes obtenues a été divisée en autant de parties qu'il y a de sujets de composition pour la licence et pour l'agrégation; cette division permettra de réunir sur une seule ligne toutes les notes méritées par chaque étudiant. Les Facultés n'auront pas à indiquer sur ce tableau les sujets donnés à traiter; les feuilles imprimées ou autographiées qu'elles joindront à leur envoi seront suffisantes. Les observations générales seront consignées à la troisième page.

Ainsi compris, le travail sera simplifié, et cependant les renseignements fournis seront plus complets.

Plusieurs Facultés envoient leurs rapports à des dates différentes. Il est essentiel que ces rapports soient très régulièrement transmis, et, pour simplifier ce service, j'ai décidé qu'à l'avenir ils porteraient sur une période de deux mois; ils devront me parvenir le 10 des mois de janvier, mars, mai et juillet, pour novembre-décembre, janvier-février, mars-avril, mai-juin; le rapport pour le mois de juillet sera compris dans le travail que vous me transmettrez lors des propositions pour le renouvellement des bourses. Cette combinaison offrira aux professeurs l'avantage de pouvoir apprécier d'une façon plus certaine les résultats du travail de chacun des élèves.

D'autres Facultés ne se sont occupées jusqu'à présent dans leurs rapports que des boursiers. Ces rapports doivent contenir des renseignements sur tous les élèves, aussi bien sur les boursiers que sur les autres étudiants. Le règlement du 29 mai 1880 impose aux maîtres auxiliaires l'obligation de suivre les cours et de faire, pour le jour prescrit, tous les devoirs indiqués par les professeurs. Il est donc indispensable que les résultats de leur travail soient suivis avec soin. Ces résultats sont consignés aux dossiers de ces maîtres, et il est tenu compte de leur assiduité et de leurs succès.

Vous voudrez bien inviter MM. les doyens à faire établir, dans le plus bref délai possible, des tableaux entièrement conformes aux modèles que je vous envoie ci-joint.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## CIRCULAIRE

### RELATIVE A LA SUPPRESSION DU SÉQUESTRE

(Du 2 mai)

Monsieur le recteur,

Un certain nombre d'établissements universitaires ont conservé jusqu'à présent, à titre de punition exceptionnelle, l'usage du séquestre, c'est-à-dire de l'isolement absolu des élèves rebelles au travail ou à la discipline, dans des pièces qui ne sont pas toujours bien éclairées ni suffisamment saines. J'ai décidé que ce mode de punition, qui n'est plus guère en rapport avec l'adoucissement de nos mœurs publiques et qui me paraît présenter plus d'inconvénients que d'avantages, sera partout abandonné.

Lorsqu'un élève se refuse résolument à accepter la discipline scolaire, lorsque les punitions ordinaires (retenues ou privations de sortie) ne suffisent plus, la séquestration l'exaspère le plus souvent au lieu de l'amender. Le mieux est de le rendre à sa famille, dès que la rébellion est constatée et que le chef de l'établissement a reconnu que les conseils bienveillants, l'appel aux bons sentiments restent sans effet. Le lycée est une maison d'éducation et non un lieu de correction.

Veuillez donc inviter MM. les proviseurs à fermer immédiatement ou à approprier à un autre usage les locaux connus sous le nom de « séquestres ». Quand un élève aura mérité l'exclusion et qu'il sera nécessaire de le séparer de ses camarades, au lieu de l'enfermer seul, on le placera sous la surveillance du censeur, du surveillant général, ou d'un maître répétiteur suppléant, jusqu'à l'arrivée de son correspondant, ce qui ne peut jamais entraîner de longs délais.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## CIRCULAIRE

CONCERNANT LES BOURSIERS D'AGRÉGATION

(Du 5 mai)

Monsieur le recteur,

Je vous prie d'informer immédiatement MM. les boursiers d'agrégation que, même s'ils ne se présentent point cette année au concours, ils n'en seront pas moins tenus de faire les compositions écrites, les mêmes jours et dans les mêmes conditions que les candidats inscrits. Ceux d'entre eux qui ne se soumettraient pas à cette obligation renonceraient par cela même au bénéfice de la bourse pour l'année suivante.

Les textes des diverses compositions vous seront envoyés en double afin que vous puissiez, si le nombre des concurrents l'exige, faire composer MM. les boursiers dans une salle distincte, sous la surveillance d'un professeur de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire; ces compositions ne seront pas confondues avec celles des candidats à l'agrégation. Vous me les adresserez sous un pli distinct, portant cette souscription : *boursiers d'agrégation, ordre des lettres, des sciences mathématiques, etc.*

Je me réserve de soumettre ces épreuves aux membres des divers jurys qui me feront connaître si elles attestent un travail sérieux et s'il y a lieu, par suite, de continuer aux intéressés la faveur dont ils ont joui cette année.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE A LA GUADELOUPE

(Du 17 mai)

# LISTE DES MEMBRES

DE LA

# SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

27, *rue Saint-Guillaume*, 27

---

## NOUVEAUX ADHÉRENTS

MM.

G. D'HUGUES, professeur à la Faculté des lettres de Dijon.
HAURIOU, agrégé à la Faculté de droit de Toulouse.
ROUARD DE CARD, professeur à l'École de droit d'Alger.
CABOUAT, professeur à l'École de droit d'Alger.
CHÉNON (ÉMILE), agrégé à la Faculté de droit de Rennes, 5, place Saint-Georges.
APPLETON, professeur à la Faculté de droit de Lyon.
JEANMAIRE, recteur de l'Académie de Besançon.
BOURCART, agrégé à la Faculté de droit de Nancy.
TESTOUD, professeur à la Faculté de droit de Grenoble.
ABRAHAM (BENJAMIN), juge suppléant à Aix et conseiller général des Bouches-du-Rhône.
LAULANIÉ, professeur à l'école vétérinaire de Toulouse.
BONNET, professeur suppléant à la Faculté des lettres de Montpellier.
MONGIN (VICTOR), professeur à l'École préparatoire à l'Enseignement supérieur des sciences et des lettres de Chambéry.
GOSSART (ÉMILE), professeur à l'École préparatoire à l'Enseignement supérieur des sciences et des lettres de Chambéry.

---

## *ERRATA*

(Voir *Bulletin* nº 6. — Nouveaux adhérents.)

Page 696. *Lire :* NAQUET *au lieu de :* MAQUET.
— *Lire :* TROUILLER *au lieu de :* TROUILLIER.

---

## CHANGEMENT D'ADRESSE

M. PETIT DE JULLEVILLE, secrétaire général adjoint de la Société, habite actuellement 49, rue du Ranelagh.

---

*Le Gérant :* G. MASSON.

---

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 14705.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

# L'INSTRUCTION DES INDIGÈNES EN ALGÉRIE

## IV. — LES ÉCOLES DE KABYLIE (1866-1880)

Toutes les montagnes qui s'élèvent à l'est d'Alger et au nord de Sétif sont peuplées de Kabyles. On distingue la Grande Kabylie dans l'arrondissement de Tizi-Ouzou, la Petite dans l'arrondissement de Bougie. L'une appartient au département d'Alger, l'autre à celui de Constantine. Les Kabyles (1), montagnards laborieux, ont conservé leur dialecte particulier, des institutions démocratiques aujourd'hui bien connues, et, avec un attachement farouche à leurs coutumes nationales, une remarquable sociabilité. Leur population très dense est de soixante-quinze habitants en moyenne par hectare, de cent dix-huit même dans le cercle de Fort-National, tandis que celle de la France approche à peine de soixante-huit. Ils auraient pu venir à nous pacifiquement, car ils ne sont point réfractaires à notre civilisation ; nous avons préféré les conquérir par la violence. Les sanglantes expéditions de Bugeaud en 1844, 1845 et 1847, marquées par le pillage et l'incendie de nombreux villages, la mutilation d'arbres en plein rapport, le meurtre de femmes et d'enfants, amenèrent des représailles et des insurrections suivies d'une répression impitoyable. En 1857, la campagne, conduite avec plus d'humanité par le maréchal Randon, paraissait avoir assuré la soumission définitive du pays : on se rappelle l'insurrection formidable de 1871, les vengeances atroces

(1) Voir HANOTEAU et LETOURNEUX, *la Kabylie et les coutumes kabyles*, 3 vol. grand in-8°, Paris, Challamel.

dont nos colons furent victimes à l'Alma, à Palestro, autour de Dellys, puis une répression nouvelle accompagnée de lourdes amendes et du séquestre imposé aux terres des rebelles les plus coupables. Aujourd'hui la Kabylie est absolument tranquille et paraît accepter notre domination. Elle ne sera tout à fait conquise pourtant que le jour où elle sera francisée. Là plus que partout ailleurs des écoles sont nécessaires et ont de sérieuses chances de succès.

L'ancien cercle ou commune indigène de Fort-National comprend la majeure partie de la Grande Kabylie ou Kabylie du Djurjura (1). Sur une superficie d'un peu moins de 170 millions d'hectares, elle nourrit une population de 168,369 habitants. Nous ne décrirons pas cette admirable région qui, sous le soleil de l'Afrique, rappelle les sites les plus grandioses et les plus riants à la fois des Alpes ou des Pyrénées. Elles a été divisée le 25 août 1880 en quatre territoires ou *communes mixtes* dont l'organisation n'a réellement commencé que le 1er octobre suivant.

La commune mixte de *Fort National*, avec 37,000 habitants environ, occupe le pâté montagneux compris entre l'Oued Sébaou, au nord, et son affluent l'Oued beni Aïssi, à l'ouest. Il a pour chef-lieu Fort-National, place forte pourvue de vastes casernes et de magasins militaires, construite en 1857 par le maréchal Randon, à 916 mètres, sur un plateau qui commande tout le pays. C'est en même temps le siège d'une commune de plein exercice, une petite ville française de 832 habitants. Un centre de colonisation a été créé au nord-est du fort, à Mékla, sur des terrains séquestrés. Sur le bord de la mer, depuis les ruines de l'ancienne Taksebt jusqu'au delà des roches roussâtres du cap Corbelin, avec la vallée du Sébaou pour limite méridionale, s'étend la commune mixte d'*Azeffoun* (44,000 habitants). Le Tamgout (pic, en kabyle) la domine du haut de ses 2,066 mètres. Elle a pour chef-lieu Azeffoun, petit centre de colonisation de 150 habitants seulement, situé au milieu de ruines romaines, non loin du village kabyle du même nom. La commune mixte du *Haut Sébaou* (28,000 habitants) comprend la vallée supérieure du torrent et tout le revers occidental du Djurjura, dans la partie de la chaîne où se dresse, à plus de 1,600 mètres, le Djebel Zène. Le chef-lieu est Il-Maten, poste de création récente qui ne possède encore que 58 habitants, presque tous employés ou fonctionnaires. La commune mixte du

(1) Il y a aussi des Kabyles dans les communes mixtes de Dellys, des Issers, de Dra-el-Mizan (arrondissement de Tizi-Ouzou), de Beni-Mansour et de Palestro (arrondissement d'Alger).

*Djurjura* (59,000 habitants) est formée par le flanc septentrional de la chaîne dont les sommets approchent de 2,000 mètres : deux d'entre eux même les dépassent, le ras Timédouïne (2,305 mètres) et le fameux pic de Lella Kredidja (2,318 mètres), le point culminant de toute la Kabylie. Le chef-lieu a été établi à Aïn-el-Hammam, centre de colonisation de 49 habitants, analogue à Il-Maten. Ces chefs-lieux des communes mixtes ne sont pourvus encore aujourd'hui que d'une installation provisoire. L'administrateur et ses commis, le juge de paix et ses officiers ministériels, les gendarmes, quelques colons sont en grande partie installés sous des baraquements, formant comme le noyau de ces rudiments de centres civilisés (1). Autour d'eux les villages kabyles grossièrement construits en pierre, reliés par des sentiers de mulet, sont posés comme des nids d'oiseaux sur les sommets des monts. Partout les crêtes rocheuses, étincelantes de neige en hiver, ruisselantes de cascades au printemps, et souvent enveloppées de brume, dominent des talus de verdure, des jardins accrochés au bord des précipices, des corbeilles d'oliviers, de frênes, de pampres, de chênes, de lentisques et d'arbres fruitiers.

Dès qu'on a franchi le col pierreux de Chellata, semé de touffes d'herbes rudes et tranchantes, le tableau change brusquement. Le revers méridional du Djurjura est beaucoup plus aride et plus lumineux ; il est presque partout dénudé. Le regard ébloui, planant au-dessus de la vallée grandiose de l'Oued Sahel qui fuit vers Bougie, distingue dans un ciel plus limpide les masses imposantes du Guergour et des Babors que parcourt le défilé infernal du Châbet-el-Akra. Cette région, très différente de l'autre, mais berbère encore, est la Petite Kabylie. Bien qu'elle ne soit qu'une fraction de l'arrondissement de Bougie, elle occupe une superficie de 394,000 hectares ; elle est donc aussi étendue que beaucoup de départements français et deux fois plus vaste que l'ancien cercle de Fort-National. Elle est répartie en cinq communes mixtes : celles de *Fénaïa,* de *Sidi-Aïch* et d'*Akbou,* situées au pied du Djurjura et dans la vallée de l'Oued Sahel, celle de l'*Oued Marsa,* sur le bord de la mer, au sud-est de Bougie, celle de *Guergour* dans les montagnes du même nom. La population, moins industrieuse et plus sauvage que celle de la Grande Kabylie est de 194,000 habitants (soit 48 habitants par kilomètre carré) ; elle est très inégalement répartie. Certaines régions, comme celles qui s'étendent

(1) On cite même tel juge de paix qui, en attendant l'achèvement de sa demeure, a siégé en robe et en toque et a donné audience, nouveau saint Louis, non pas sous un chêne, mais à l'ombre d'un olivier.

au sud des communes de l'Oued Marsa et de Guergour, sont presque entièrement désertes. Dans d'autres, comme celle d'Akbou (Metz) et de Sidi-Aïch, les villages sont très rapprochés; on en trouve jusqu'à vingt, trente, quarante dans une seule tribu. Presque partout le fanatisme des marabouts est prépondérant. On en peut toutefois excepter la zaouïa de Chellata entretenue par un chef indigène ami de la France, Ben-Ali-Chérif. Mais qu'est-ce que 200 écoliers épargnés à Chellata par la contagion de la haine, lorsque, dans tout le voisinage, des milliers d'enfants apprennent à nous détester et à nous mépriser ?

Dans les deux Kabylies de sérieuses tentatives ont été faites pour l'instruction des indigènes. L'historique mérite d'en être rapporté.

Dès 1866 l'un des hommes qui ont le mieux décrit et le plus aimé la Kabylie, le général Hanoteau avait fondé à Fort-Napoléon (depuis Fort-National) une école d'arts et métiers pour les jeunes indigènes. Elle a été brûlée pendant la guerre de 1871 et ses ruines noircies, mais encore debout en partie, n'ont pas été réparées (1). Avant 1870 également s'ouvrit l'école arabe-française de Tizi-Ouzou ; elle est de celles qui n'ont point subsisté. Elle a été remplacée dans le centre européen par une école communale. Il est pénible d'avouer que pendant plusieurs années l'antipathie déclarée des colons et de la municipalité avait peu à peu chassé de cette école presque tous les indigènes (2).

Après 1871, l'insurrection une fois vaincue et la guerre finie, les Kabyles, privés d'une partie de leurs terres par le séquestre, furent naturellement amenés à chercher un supplément de subsistance dans des travaux salariés, à offrir leurs bras aux colons. Ils ignoraient le français, ils n'avaient pas d'écoles, ils en ressentirent impérieusement le besoin. De divers côtés on comprit la situation. Les Jésuites arrivèrent les premiers : dès 1873 ils créèrent des écoles, près de Fort-National, à Djemaa-Sahridj et chez les Aït-Yenni. Presque en même temps parurent les missionnaires d'Alger ou « Pères blancs », appartenant à une asso-

(1) On a voulu conclure de cette destruction de l'école des arts et métiers de Fort-National, que les Kabyles repoussaient notre enseignement. Le bachagha de Chellata, Ben-Ali-Chérif, personnellement très partisan des écoles, répondit naguère à cette objection : « C'est un accident. N'en arrive-t-il jamais en France? Rappelez-vous les incendies de l'Hôtel de Ville de Paris, des Tuileries, d'une foule de monuments... Est-ce une raison pour désespérer des Français? » (M. Frin, annexe nº 3 du rapport de M. Stanislas Lebourgeois.)

(2) Fait signalé par M. Henri Lebourgeois, p. 70 de son rapport. La situation s'est améliorée depuis deux ans. J'ai trouvé, en mai 1882, 30 indigènes à l'école de Tizi-Ouzou.

ciation dite de Notre-Dame-d'Afrique fondée en 1868 par Mgr Lavigerie, archevêque d'Alger. Ils s'établirent également près de Fort-National, à Sedka-Ouahdia. Enfin l'administration militaire ouvrit, de son côté, à 4 kilomètres du fort, sur la route qui descend à Tizi-Ouzou, l'école laïque de Tamazirt.

Vers cette époque, M. Masqueray, professeur d'histoire au lycée d'Alger et depuis directeur de l'École supérieure des lettres, visita le cercle de Fort-National. Il fut très frappé des dispositions des indigènes. « Les Kabyles de tout rang, écrivait-il au retour de son excursion, sont prêts à recevoir l'enseignement primaire français. Quelques *oumena* (chefs supérieurs) ont envoyé leurs enfants ou neveux au lycée d'Alger, d'autres aux écoles de Tizi-Ouzou, Tamazirt, Djemaa-Sahridj. Ce n'est pas là un symptôme accidentel. Le respect dont tous environnent le professeur, quel que soit son costume, l'insistance avec laquelle ils s'efforcent d'apprendre le français et de connaître les institutions françaises, enfin leurs propres déclarations provoquent une action immédiate de notre part. Il n'est pas d'*amin* (maire), parmi ceux que j'ai vus, qui n'offre une maison et un terrain pour l'établissement d'une école française ; il n'est pas d'enfant qui ne soit disposé à venir à nous (1). » C'est l'honneur de M. Masqueray, connu d'ailleurs par beaucoup d'autres travaux intéressants, d'avoir signalé l'un des premiers à l'Université son devoir d'instruire les indigènes.

Lorsqu'il visita l'école de Tamazirt, protégée par Si Moula, Amin-el-oumena des trois tribus kabyles, et par son frère Si Lounis, les élèves, qui n'en étaient encore qu'à leur vingtième leçon, savaient déjà épeler ; « ils groupaient toutes les syllabes et lisaient les mots au tableau, appliqués, dociles, autant et peut-être plus que de jeunes Français de leur âge (2). » L'instituteur, M. Léautier, habitait une humble maison kabyle prêtée par Si Moula ; l'école était installée provisoirement dans une petite mosquée délabrée ; mais déjà la commune avait voté un crédit de 20,000 francs pour la création d'un établissement plus digne de l'enseignement français.

A Djemaa-Sahridj, les Jésuites avaient obtenu de rapides succès. Ce village, l'un des plus importants de la Kabylie, et dont le nom signifie « la Mosquée du bassin », paraît être l'ancienne *Bida* des Romains. On y a trouvé des mosaïques, il est jonché de débris antiques. Sur la place large et régulière qui le précède est situé un

(1) Annexe n° 2 du rapport de M. Stanislas Lebourgeois.
(2) *Ibid.* Cette excursion de M. Masqueray date de 1874.

grand bassin de pierres taillées alimenté par une fontaine et ombragé de beaux arbres. A l'est, près d'un gracieux marabout se dresse un palmier. En face était l'école. « Les bâtiments, dit M. Masqueray (1), forment un carré au milieu duquel est une cour de récréation ; à côté s'étend un jardin potager, le long d'une fortification romaine. Dans ce jardin, les jeunes Kabyles pratiquent la culture des plantes d'Europe, la greffe, et mille autres détails utiles qu'ils communiquent à leurs tribus. L'école comprend une centaine d'élèves ; tous apprennent le français et l'arithmétique ; la plupart répondent aux questions qui leur sont adressées en français ; un bon nombre lit le français et un d'entre eux a traduit devant moi, du français en kabyle, quatre ou cinq lignes d'un évangile sur lequel on l'avait exercé. » Quant aux Pères, suivant leur usage, ils s'efforçaient de s'adapter au milieu local ; ils portaient le burnous, causaient avec les habitants du village, jouaient avec les enfants. Chez les Aït-Yenni cependant ils avaient rencontré une assez vive opposition ; ils travaillaient à s'y rendre supportables.

Plus encore que les Jésuites, les missionnaires de Mgr Lavigerie avaient adopté les mœurs, les usages, le costume kabyles. Leur succès était moins éclatant, simplement parce que leur arrivée était plus récente. Les uns comme les autres triomphaient peu à peu de toutes les résistances, « parce que la société kabyle désirait vivement s'instruire, ajoute M. Masqueray. Toutefois (et la restriction est importante), le marabout français excite toujours chez les indigènes une certaine défiance » (2).

Quatre ans plus tard, M. Frin, inspecteur d'académie de Constantine, eut l'occasion de faire à son tour connaissance avec les Kabyles, en visitant l'arrondissement de Bougie (1878). Il fut très frappé de leur désir d'apprendre. Sans s'être entendu avec M. Masqueray, il arriva aux mêmes conclusions ; il fut gagné à la cause de l'enseignement des indigènes ; il mit son expérience, sa ténacité, son esprit juste et droit, toute son âme au service de cette grande idée. En février 1880, il proposa la création de plusieurs écoles dans la région d'Akbou. « Les habitants, disait-il, m'ont paru comprendre l'importance de l'instruction pour leurs enfants. Les cheikhs que j'ai eu l'occasion de voir m'ont assuré que tous les enfants iraient à l'école, pourvu que l'enseignement fût très pratique et d'une utilité immédiate. On sait que Ben-Ali-Chérif,

(1) Annexe nº 2 du rapport de M. Stanislas Lebourgeois.
(2) *Ibid.*

l'ancien bach-agha de Chellata, est un homme riche, fort distingué, très lettré, qu'il a une influence considérable dans toute la Kabylie. Quand je lui ai parlé d'introduire l'instruction chez les indigènes, il m'a répondu : « C'est, à mon avis, le seul moyen pour la France de civiliser nos populations et de se les assimiler par la conquête morale. » Telles sont à peu près textuellement ses paroles » (1). Ainsi à Akbou comme à Fort-National, dans la Petite comme dans la Grande Kabylie, les sentiments des indigènes étaient les mêmes.

Lorsque le gouvernement de la République, qui avait eu longtemps d'autres préoccupations, entreprit résolument, avec M. J. Ferry, de réformer l'instruction nationale, d'améliorer les écoles anciennes, d'en fonder partout de nouvelles, il parut impossible et injuste de laisser plus longtemps à l'écart de ce grand mouvement les indigènes de l'Algérie. Dès le 14 mai 1879, M. le ministre de l'instruction publique écrivait à M. Albert Grévy, récemment appelé au gouvernement général : « J'ai un très vif désir de mettre sans aucun retard à l'étude toutes les questions qui se rattachent à l'instruction publique dans les départements d'Algérie, et parmi ces questions, celles que soulève l'instruction primaire sont de nature à occuper *la première place* au point de vue de *notre influence sur la race indigène.* » Deux missions d'inspection générale suivirent de près cette déclaration. M. Stanislas Lebourgeois (2), dont le rapport est plein de faits précieux, parcourut une partie de la colonie et s'avança dans le sud jusqu'à Biskra, mais il n'eut pas le temps d'aller en Kabylie. Son inspection fut complétée par celle de M. Henri Lebourgeois, qui visita presque à la même époque les écoles algériennes et notamment celles de l'ancien cercle de Fort-National. Ses observations offrent un vif intérêt (3).

L'école publique de Tamazirt était construite. Elle avait 62 élèves kabyles, dont quelques-uns âgés de 16 à 18 ans ; plus de la moitié parlait et écrivait très convenablement notre langue. La femme de l'instituteur faisait la classe aux filles de la famille de Si Lounis. La commune indigène de Fort-National, dont Ta-

(1) Annexe n° 3 du rapport de M. Stanislas Lebourgeois.

(2) M. St. Lebourgeois visita l'Algérie en avril 1880. Son rapport a été imprimé par le ministère de l'instruction publique. In-4°, 72 pages, chez P. Dupont, 1880. Il a publié chez le même éditeur un Rapport complémentaire, in-4°, 19 pages, 1881.

(3) Le rapport de M. Henri Lebourgeois fait partie de la collection des Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire, publiés par le ministère de l'instruction publique, in-8°, 102 pages. Imprimerie nationale, 1880.

mazirt était une dépendance, avait dépensé dans l'année, pour l'instruction publique, une somme de 51,200 francs.

A Djemaa Sahridj, que MM. Albert Joly, Paul Bourde et les membres de la caravane parlementaire (1) avaient visité l'année précédente, les Jésuites avaient atteint, sans pouvoir le dépasser, un effectif de 80 élèves. Les classes, au nombre de trois, étaient confiées à des frères laïques surveillés par le directeur, le Père Olivier. M. Henri Lebourgeois s'étonne que les Pères n'aient pas eu la pensée « de donner quelques notions de dessin linéaire et d'ornement à des enfants dont les parents ont une aptitude particulière pour la gravure sur métaux, l'orfèvrerie d'art et la confection des armes de luxe » (2). Il remarque que la plupart des devoirs dictés sont empruntés presque exclusivement à l'Écriture sainte ou extraits d'ouvrages dont le caractère confessionnel apparaît à chaque ligne », et il ajoute : « Le père Olivier prétendait que les Kabyles n'en prenaient pas ombrage. Je n'ai pas tardé à acquérir la preuve du contraire, pendant que j'ai vécu au milieu d'eux. Quelques personnage kabyles m'ont confié que les parents d'élèves s'étaient émus de certains propos des Pères opposés aux croyances musulmanes. C'est à des imprudences de cette nature qu'il faudrait attribuer, paraît-il, l'excessive réserve avec laquelle les anciens de la tribu se prononçaient alors sur la direction d'un établissement dont les débuts promettaient mieux » (3). A Taourirt, chez les Aït Yenni, les Jésuites avaient eu plus de peine encore à s'implanter ; ils ne réunissaient que 36 élèves. Leurs écoles furent d'ailleurs fermées peu de temps après par application des décrets contre les congrégations non autorisées.

Plus habiles et plus prudents, les Pères de la mission d'Alger ont été plus heureux. Guidés par un prélat patriote qu'on a pu appeler aussi « opportuniste », ils s'abstenaient avec le plus grand soin de toute propagande religieuse (4). Ils excitaient l'émulation de leurs élèves en leur distribuant des bons points, en échange desquels ils leur donnaient ensuite des *chéchia* (calottes de laine rouge que portent les Kabyles et dont ils ne se séparent jamais), des burnous et autres objets utiles. Ils fournissaient des remèdes aux parents. Leur maison de Sedka Ouahdia avait fait des progrès

(1) P. Bourde, *A travers l'Algérie* (Souvenir de l'excursion parlementaire, sept.-oct. 1879), p. 263. L'auteur est mal informé lorsqu'il attribue 120 élèves à l'école de Djemaa Sahridj. Simple détail : ce livre est un des meilleurs qu'on ait écrits sur l'Algérie.

(2) H. Lebourgeois, *Rapport*, pp. 71-72.

(3) *Ibid.*

(4) Ils ont reconnu l'impossibilité *actuelle* de toute conversion.

notables. Ils avaient fondé chez les Aït Menguellat, à Ouarzen, sur la route de Fort-National au col de Tirourda, dans un site admirable, « un établissement modèle » (1) dont l'installation ne leur avait pas coûté plus de 20,000 francs. Ils se sont établis depuis à Taguemount Azouz, chez les Beni Mendes (commune mixte des Issers), chez les Beni Ismael (commune mixte de Dra-el-Mizan). Ils ont pénétré également en Petite Kabylie, en pleine montagne ; ils y possèdent une école à Ighil Ali, chez les Beni Chebana (commune mixte de Guergour). On sent qu'ils obéissent à une impulsion savante et résolue (2).

Cependant M. Jules Ferry avait pris connaissance du double rapport de MM. Stanislas et Henri Lebourgeois. Éclairé en outre par son chef de cabinet, M. Alfred Rambaud, qui s'intéressait avec une ardeur clairvoyante à l'instruction des indigènes, il adressa, le 11 octobre 1880, à M. le gouverneur général de l'Algérie une lettre qui restera comme la préface définitive de la conquête morale des Berbères. Réservant jusqu'à nouvel ordre l'organisation générale de l'enseignement indigène, le ministre jugeait qu'une question tout au moins était suffisamment mûrie, celle de l'instruction des Kabyles du Djurjura. « Il n'y a pas, disait-il, une contrée où nos institutions soient plus impatiemment attendues, où les populations se montrent plus empressées à nous faciliter les moyens d'y ouvrir des écoles. » Il constatait l'insuffisance des rares établissements religieux disséminés çà et là, et il déclarait qu'au moment où l'administration civile allait remplacer en Kabylie l'ancienne administration militaire, la création d'écoles offrait le moyen le plus sûr et même le plus économique de réaliser les améliorations désirables. Enfin il annonçait l'intention d'ouvrir une école dans chacune des quinze sections du cercle de Fort-National. La dépense totale devait s'élever à 225,000 francs. Le ministère de l'instruction publique contribuerait aux trois quarts de cette somme si le conseil général d'Alger consentait à prendre le reste à sa charge. L'État devait également pouvoir aux dépenses du personnel enseignant. « Je m'intéresse particulièrement à ce projet, ajoutait pour conclure M. J. Ferry ; je sais qu'il réunit les plus légitimes sympathies au sein des populations algériennes, et je ne doute pas qu'il ne trouve dans la haute assemblée (le conseil général) des partisans convaincus. »

(1) H. Lebourgeois, *Rapport*, p. 74.

(2) Les Pères de la mission sont également établis : aux environs d'Alger, à la Maison Carrée et à Notre-Dame d'Afrique ; et dans la plaine du Chélif, aux Arib, et à Saint-Cyprien des Atafs, à Tunis, et dans l'Afrique orientale.

La presse d'Algérie accueillit très favorablement la lettre ministérielle. Les indigènes manifestèrent leur reconnaissance. A l'une des dernières réceptions au palais de Mustapha, le vieux chef Si Lounis avait réclamé instamment de l'eau et des écoles ». « Tous les Arabes éclairés, écrivit l'un d'eux au journal l'*Akhbar* (1), sont d'accord aujourd'hui pour remercier la France de songer enfin à arracher nos enfants à l'ignorance... Nous avions le regret de constater qu'aucun effort sérieux n'avait été fait pour civiliser la race conquise, et pour la mettre à même de comprendre votre langue et vos idées. La civilisation de l'Algérie est cependant la seule manière digne de la France de légitimer sa prise de possession de ce pays... La seule chose que nous demandons, c'est qu'on ne touche pas à notre foi. Aussi l'institution d'écoles *laïques* en Kabylie sera-t-elle considérée par nous comme un véritable bienfait. » La presse française loua plus vivement encore la lettre du 11 octobre. « Il n'est guère de document plus important dans l'histoire de l'Algérie, disait la *République francaise.* Tous les journaux d'Alger, même ceux qui font l'opposition la plus vive, soit à M. A. Grévy, soit au régime civil, sont unanimes à l'approuver. Il semble que sur ce point capital, sur cette révolution éminemment généreuse, si conforme aux sentiments élevés de la vraie politique française, résolument reprise par la République, toutes les consciences n'aient qu'une voix. (2) » Tout le monde était d'accord, et le conseil général s'empressa de voter les subsides qui lui étaient demandés.

## V. — LES ÉCOLES DE KABYLIE (SUITE). — 1880-1883.

Dès que le ministre de l'instruction publique eut annoncé son intention formelle d'ouvrir des écoles en Kabylie, l'académie d'Alger prépara un projet d'après les indications fournies par M. Scheer, instituteur de Fort-National, jeune Algérien d'origine alsacienne, qui joint à une connaissance approfondie du pays l'amour passionné de son métier, et par M. le lieutenant de Dianous (3), chef du bureau arabe, qui n'avait pas encore cédé son poste à l'administration civile (4). En même temps M. Masqueray

(1) *Akhbar* du 29 octobre 1880. Voir aussi le *Petit Colon* du 25 octobre 1880.

(2) *République française* du 30 novembre 1880. Voir également le *Parlement* du 30 octobre 1880.

(3) M. de Dianous devait périr, bientôt après, glorieusement avec la mission Flatters dont il faisait partie.

(4) L'entrée en exercice de l'administration civile n'eut lieu que le 1er octobre 1880.

était chargé d'élaborer un plan d'ensemble, d'entrer en pourparlers avec les chefs des tribus kabyles, de déblayer en quelques sorte le terrain des écoles futures.

En janvier 1881, M. Masqueray fit un premier voyage en Kabylie. Il entra aussitôt en rapports avec l'administration nouvellement installée de Fort-National. Algérien de naissance, passionnément épris de l'Algérie et de la race berbère qu'il a contribué à faire connaître, soutenu par une foi et une bonne humeur invincibles, plein de verve, de mouvement, d'idées hardies ou originales, M. Sabatier a frappé tous ceux qui l'ont vu et entendu au Congrès de l'*Association française pour l'avancement des sciences* de 1881 à Alger. Par ses publications comme par ses succès administratifs, il a acquis dans toute la colonie une légitime réputation. L'alliance du pouvoir civil et de l'Université représentée par deux hommes de cette valeur était assurément une bonne fortune pour l'avenir intellectuel des Kabyles.

Le 7 janvier fut convoquée à Fort-National une assemblée de près de huit cents indigènes. C'étaient les *Tamen* (chefs électifs très plébéiens) des *Karouba* (quartiers) de chaque *Thaddert* (village); c'étaient aussi les *Amin* (maires) et les *Oukil* (secrétaires) de chaque *Djemaa* (conseil municipal). Les Tamen, dit M. Masqueray (1), « petites gens de tout âge aux burnous salis par la terre, mais de mine intelligente et passionnée, remplirent la cour de l'ancien bureau arabe. Une grande pièce donnant sur cette cour par une large porte ouverte fut réservée aux Amin et aux Oukil. » L'administrateur prit place en face de ces derniers, à son tribunal ; le délégué du ministre s'assit à sa droite. Après avoir résumé la situation des Kabyles vis-à-vis de la France, montré que le pays pacifié entrait dans une ère nouvelle de développement et de prospérité, M. Sabatier annonça les libéralité de l'État et du conseil général pour la création des écoles. « Cet argent, dit-il, est celui des contribuables de France. Ce sont les Français qui payent pour que les Kabyles sachent un jour travailler et commercer comme eux. Et cette résolution généreuse n'admet pas de contrainte. Le délégué de M. le ministre, ici présent, a désiré qu'ils fussent réunis aujourd'hui pour leur demander sans détour et sans aucune pression s'ils veulent des écoles françaises et quels sont ceux d'entre eux qui peuvent affirmer au nom de leurs villages ou de leurs quartiers si ces écoles seront fréquentées. »

Ces paroles étaient traduites par un interprète dont la voix

(1) Rapport inédit, communiqué par M. Masqueray.

s'étendait jusqu'à la cour. Elles excitèrent un véritable tumulte chez les tamen. « Merci, nous avons confiance en vous, s'écria un orateur populaire; nous voulons apprendre votre langue et vos lois, pour nous défendre de l'injustice! » Puis s'engagea un dialogue animé entre les deux représentants de l'autorité française et la foule indigène. — « Enverrez-vous vos enfants à l'école? » — « Nous les enverrons. » — « Les écoles seront ouvertes à tous, aux pauvres comme aux riches. » — « Bravo! » — « On n'y prononcera pas un mot de religion, ni de religion chrétienne, ni de religion musulmane. » — « C'est bien. » — Un vieillard, gravissant les marches du perron, éleva la voix : « Nous voulons, dit-il, que nos enfants aillent à l'école, afin d'être gouvernés directement par vous. » Un homme jeune et vigoureux lui succédant s'écria : « Oui, nous ne voulons plus être *mangés* par nos amin! » M. l'administrateur, en quelques mots conciliants, s'efforça d'atténuer l'effet de cette déclaration révolutionnaire. Ensuite il fut entendu que, toute l'assemblée s'étant assise à terre, les partisans des écoles se lèveraient pour manifester leur assentiment. Sauf une dizaine d'opposants qui sortirent de la cour, tous s'assirent et se levèrent avec empressement.

Restaient les amin et les oukil, ou l'aristocratie des villages. Ils avaient assisté de loin à toute la scène, et ils restaient silencieux. Ils furent consultés à leur tour. « Nous exécuterons les ordres du *Beylick* (de l'autorité) (1) », répondit l'un d'eux. Et comme on les adjurait de parler en toute franchise, d'exprimer librement leur opinion sur les écoles : « Les Kabyles sont pauvres, répliquèrent-ils; ils ont besoin de leurs enfants pour garder leurs bestiaux, ou même pour nourrir leurs familles. Beaucoup de très jeunes gens sont envoyés comme colporteurs en pays arabe et reviennent tous les ans avec un petit pécule. Comment iraient-ils à l'école? » Ce sont des objections du même genre qu'un certain nombre de nos paysans de France opposent à l'application de la loi sur l'instruction obligatoire. Cependant la plupart des chefs de village, 51 contre 16, se prononcèrent pour la création des écoles françaises. Ils inscrivirent séance tenante leurs « oui » sur un registre destiné par M. Masqueray à recevoir les déclarations, les témoignages favorables, les offres de terrain, les donations, et qu'il considérait comme une sorte de « livre d'or de la Kabylie scolaire ».

Le succès obtenu à Fort-National ne fut pas le seul. La commune mixte du Djurjura était alors dirigée par M. Lapaine, administrateur aussi habile que zélé. Il conduisit M. Masqueray

(1) Expression qui date de l'époque turque.

à Soumeur chez les Beni Ithouragh. Un sentier des plus raides descend à ce village, à gauche de la route du col de Tirourda. Nous l'avons suivi quelques mois plus tard par une nuit noire, sous une pluie battante, et nous avons appris à y admirer la sûreté et l'intelligence des mules kabyles. Soumeur est posé à mi-côte d'une vallée profonde, que parcourt l'Oued-el-Hallil aux eaux claires. Chez l'amin, ou le « président », comme disent les colons, les voyageurs sont sûrs de rencontrer la plus cordiale hospitalité, le café, le couscous, et des tapis pour dormir dans une chambre haute d'aspect tout européen. Près de la maison se dresse un énorme frêne à l'ombre duquel, avant 1871, une prophétesse nommée Lella Fatma prêchait la guerre sainte; on montre encore les dalles sur lesquelles s'asseyaient les auditeurs. M. Lapaine avait convoqué chez l'amin les principaux des Beni-Ithouragh et de leurs voisins les Beni-Illiten. Un dialogue semblable à celui de Fort-National s'engagea entre M. Masqueray et l'assemblée : — « Désirez-vous des écoles françaises? — « Oui. » — « On y apprendra premièrement la langue française, le calcul, l'histoire et la géographie élémentaires: cela vous convient-il?» — «Oui.» — « Secondement, vos *Kanoun* (lois kabyles) et la loi française : l'approuvez-vous? » — « Oui, sans aucun doute. » — « Troisièmement, on y fera l'apprentissage d'un métier manuel, le métier de charpentier, de forgeron, de tourneur, etc. Est-ce là votre avis? » — « Assurément, *c'est surtout cela que nous désirons* pour nos enfants pauvres. » — « Est-il bien convenu que dans les écoles, ni les marabouts français, ni les marabouts musulmans n'auront d'autorité? La religion restera en dehors de l'école. Chacun naît et meurt dans la religion de son père, et c'est Dieu seul qui distingue entre nous au jour du jugement. » — « Très bien, voilà une sage parole; mais apprendrez-vous la langue arabe à nos enfants? » — « Nous la leur apprendrons comme langue étrangère, au sortir de l'atelier. Vous êtes kabyles, et la langue arabe ne vous sert que quand vous voyagez en pays arabe. Nos écoles seront fondées en vue des intérêts communs des Kabyles et des Français, et s'il s'y trouve quelque défaut, Dieu nous suggérera le moyen d'y remédier. Un dernier mot : nos écoles sont absolument gratuites, ouvertes aux enfants des pauvres aussi bien qu'aux enfants des riches. » — « Nous remercions votre gouvernement béni, et nous vous promettons de vous envoyer nos enfants. ».

Partout dans ses excursions M. Masqueray obtint des réponses semblables. On hésitait quelquefois à dire toute sa pensée; on hasardait une objection; on priait d'avance d'excuser les enfants

pauvres; mais les dernières paroles étaient toujours : « Nous vous enverrons nos enfants. » Le délégué du ministre eut en même temps l'occasion d'étudier plusieurs questions délicates qui touchaient à la création des écoles. Les chefs des grandes familles indigènes ayant fait des offres généreuses mais embarrassantes, il fut d'avis de n'agréer leurs concours qu'après achèvement des constructions, afin de bien marquer que les écoles étaient l'œuvre du gouvernement français et de la commune kabyle, et non celle de quelques particuliers. Il eut à se préoccuper aussi de l'hostilité possible des marabouts, et surtout des *tolba* qui vivaient de l'enseignement musulman et n'y renonceraient point sans déplaisir et sans ressentiment. Il pensa qu'on pouvait se concilier l'amitié des tolba en leur confiant jusqu'à nouvel ordre l'enseignement de l'arabe dans nos classes.

D'autres difficultés étaient d'ordre matériel. Plusieurs villages offraient comme emplacements d'écoles des biens *mechmel.* Mais le caractère des mechmel était mal défini. Étaient-ce des communaux proprement dits? L'administration et le revenu en appartenaient-ils au thaddert même, à la commune mixte on au domaine? Le gouvernement général pouvait seul trancher la question. D'autre part M. Masqueray, était amené à reconnaître combien est difficile en Kabylie le transport des matériaux. Sauf la route excellente de Tizi Ouzou à Fort-National, celle de Fort-National au col de Tirourda (inachevée) et quelques tronçons vers Azeffoun et Dra-el-Mizan, pas de chemins carrossables, rien que des sentiers, rendus souvent impraticables par la pluie ou la neige. De là un renchérissement croissant de tout ce qui n'est pas d'exploitation ou d'origine locales à mesure qu'on s'éloigne de Tizi-Ouzou dans la direction de l'ouest. Aussi une construction qui coûterait 15,000 francs dans cette ville, en coûte-t-elle 20,000 à Fort-National et près de 30,000 au delà du Sebaou. M. Masqueray dut tenir compte de cette circonstance dans l'élaboration du projet qu'il était chargé de préparer.

De son côté, M. Sabatier faisait remarquer que la création des écoles prendrait beaucoup de temps, qu'elles seraient probablement insuffisantes pour une population de 168,000 Kabyles, que les villages indigènes étaient non seulement disséminés, mais séparés par toute sorte d'obstacles naturels qui rendraient les pérégrinations des écoliers très difficiles, enfin qu'il y avait intérêt pour les futurs instituteurs à recevoir des élèves déjà dégrossis en d'autres mains. Il concluait à la fondation de petites écoles préparatoires ou écoles de thaddert, situées dans les centres éloi-

gnés, construites *à la kabyle*, c'est-à-dire économiquement, et confiées à de simples moniteurs kabyles recevant un traitement fort modique. L'idée était excellente, et elle ne tarda pas à recevoir un commencement d'exécution.

M. Masqueray, forcé bientôt de rentrer à Alger par ses fonctions de directeur de l'école supérieure des lettres, revint en Kabylie au mois d'avril, accompagné cette fois de M. Rambaud, chef du cabinet du ministre, qui avait voulu se rendre compte sur les lieux mêmes des difficultés de l'œuvre projetée. Le choix des instituteurs français destinés à diriger les écoles était arrêté en principe. Il n'en fallait au début qu'un très petit nombre : près de deux mille candidats avaient répondu à l'appel inséré au *Bulletin de l'instruction publique*. M. Boyenval, sous-préfet de Tizi-Ouzou (1), qui s'intéressait très vivement à l'instruction des indigènes, avait contribué à la rédaction d'une petite *grammaire kabyle* (2) publiée par Si Ahmed ben Khouas, khodja de la sous-préfecture ; il proposait de réunir provisoirement au chef-lieu de son arrondissement, dans une sorte de cours normal, les instituteurs arrivant de France, mais le climat de cette riante ville est très chaud en été, les indigènes, dont la fréquentation est le plus pratique de tous les enseignements, n'habitent qu'à d'assez grandes distances du centre européen ; aussi Fort-National fut-il préféré comme siège du futur cours normal. Un inspecteur primaire délégué, M. Scheer fut chargé de surveiller le détail de l'organisation et la construction des écoles. Restait à s'entendre sur le choix des emplacements. M. Masqueray reçut à cet effet une mission nouvelle. Elle était en partie facilitée d'avance par une décision du gouvernement général qui assimilait les *mechmel* à des biens communaux (3).

Avant de reprendre avec M. Masqueray la route de Fort-National, il n'est que juste de mentionner à leur date les efforts et les projets de l'inspecteur d'académie de Constantine, dans la région plus ingrate de la Petite Kabylie. Après l'avoir parcourue, M. Frin, développant une idée qu'il avait déjà exprimée officiellement au début de 1880, s'accordait à son insu avec M. Sabatier sur la nécessité des petites écoles ou écoles de thaddert. « Je ne crois pas, écrivait-il (4), qu'il soit nécessaire de placer partout des instituteurs français. Il me semble qu'il suffirait d'installer à proxi-

(1) M. Boyenval quitta presque aussitôt, malheureusement pour l'Algérie, le poste de Tizi-Ouzou ; il est mort depuis peu sous-préfet à Douai.

(2) *Notions succinctes de grammaire kabyle*, in-16, 86 p. Alger ; Jourdan, 1881.

(3) Août 1881.

(4) Rapport inédit du 12 septembre 1881, communiqué par M. Frin.

mité d'un groupe important de villages un instituteur français avec un adjoint, et de créer, dans les principaux villages du groupe, des écoles qui seraient dirigées par des *maîtres indigènes* sous l'autorité du maître français. Celui-ci surveillerait ainsi le maître adjoint placé à côté de lui et cinq ou six maîtres dans les villages du groupe où il serait chargé de répandre l'instruction. » De cette façon, au lieu de quatre-vingts maîtres français, par exemple, pour toute la Kabylie, il n'en faudrait plus que seize. Les moniteurs indigènes seraient logés dans des maisons kabyles. La dépense serait ainsi peu élevée. Il ne serait pas nécessaire non plus, disait-il, d'installer des écoles dans les cinq communes mixtes à la fois. Celle de l'Oued Marsa, bien que traversée par l'admirable route de Bougie à Sétif (la route du Châbet), est encore partiellement insalubre. Celle de Guergour, bien que riche et abondante en sources, n'est desservie que par l'ancienne route délabrée de Bougie à Sétif (la route des caravansérails) ; elle manque de moyens de communication. On pourrait ajourner toute création dans ces deux communes. Les trois autres au contraire, celles d'Akbou, de Sidi-Aïch, de Fenaïa, sont traversées par la grande route de Beni-Mansour à Bougie qui longe l'Oued Sahel et le seront bientôt par un chemin de fer. On pourrait y installer immédiatement quatre centres d'écoles, trois dans les chefs-lieux communaux déjà colonisés en partie, le quatrième à Seddouk, près d'Akbou. Il y a d'ailleurs encore aujourd'hui dans un grand nombre de villages kabyles des biens *habous* (de mainmorte) dont les revenus pourraient être consacrés à l'éducation des jeunes indigènes. » Ce projet excellent, dont il est superflu d'indiquer le détail, recevra certainement un jour une exécution complète ; il fut ajourné par la nomination de M. Frin à l'inspection académique d'Alger. Toutefois une école arabe-française existe aujourd'hui à Akbou.

Pendant ce temps M. Masqueray entrait de nouveau en campagne. Il s'était adjoint un géomètre expérimenté, M. Padovani, du service topographique, pour le levé des plans, et un habile photographe, M. Geiser, d'Alger, qui devait prendre des vues et reproduire tous les objets intéressant l'art et l'industrie kabyles. Malgré la chaleur, pendant la plus grande partie des vacances (septembre et octobre), les opérations furent conduites avec activité. Elles furent entravées maintes fois, lorsqu'il s'agissait d'achats de terrains, par un obstacle singulier tout spécial au pays. La division de la propriété d'une part, et de l'autre l'esprit d'association sont poussés si loin chez les Kabyles que plusieurs se trouvent être co-propriétaires du même lopin de terre, tandis que

d'autres y sont en même temps maîtres et seigneurs de frênes, de chênes, d'oliviers isolés, tout en ne possédant rien du sol lui-même : il en résulte que sur le même hectare on peut avoir affaire à une douzaine de chefs de famille nantis de titres enchevêtrés, et qu'il faut débattre le prix d'une part d'héritage ou même d'un seul arbre avec chacun d'eux. Le 9 novembre 1881, un décret rendu sur la proposition du ministre de l'instruction publique décida la création de huit écoles en Kabylie, et un arrêté du même jour en détermina les emplacements. Le recteur de l'Académie était autorisé à acquérir les terrains pour le compte du ministre, en prenant pour bases des marchés les promesses de vente consenties par les propriétaires avec le directeur de l'école supérieure des lettres.

De son côté M. Scheer (1) profita de l'hiver pour hâter, à Fort-National, l'installation du cours normal dans les bâtiments du quartier d'infanterie que le commandant du génie voulut bien mettre gratuitement à la disposition de l'Université. En arrivant au mois d'avril 1882, les instituteurs et leurs familles trouvèrent des logements meublés tout prêts à les recevoir. On se mit aussitôt à l'œuvre. Il fut convenu que chaque instituteur serait tour à tour de semaine à l'école primaire de Fort-National, où plusieurs élèves sont des Kabyles (2). On créa une petite bibliothèque des ouvrages les plus utiles concernant la Kabylie (3). Tous les jeudis, M. Scheer conduisit les instituteurs dans les villages des environs, au milieu des indigènes ; il leur fit un cours pratique de coutumes kabyles, il leur enseigna la langue kabyle. Le médecin-major, directeur de l'hôpital militaire, M. Cervelle (4), leur donna des notions d'hygiène et de médecine ; un des principaux propriétaires du pays leur enseigna les procédés élémentaires de l'agriculture, de la viticulture, de l'arboriculture. Il était difficile de faire mieux, avec les ressources limitées dont on disposait, au milieu des mon-

(1) Sous la direction de son nouveau chef M. Frin. Une maladie grave, causée par les fatigues excessives de son service algérien, força bientôt M. Frin à prendre un congé ; elle l'a malheureusement enlevé à l'estime et à l'affection de ses nombreux amis.

(2) Voici un exemple touchant du désir qu'ont les Kabyles de s'instruire. J'ai vu là, parmi les élèves les plus laborieux, un enfant qui exerce le matin la profession de décrotteur et vient à l'école l'après-midi.

(3) Le bréviaire des instituteurs est le bel ouvrage de MM. Hanoteau et Letourneux.

(4) M. Cervelle a été remplacé depuis à Fort-National par M. le médecin major Ramonet. Personne ne sera étonné d'apprendre que ce cours a été professé gratuitement. L'armée nous a habitués à son zèle désintéressé, sans que notre reconnaissance en soit diminuée.

tagnes du Djurjura. A Alger, l'architecte départemental s'occupait de la confection des plans et devis pour la construction des maisons d'écoles. Ils furent prêts dans les premiers jours de juin et immédiatement approuvés par le ministre. L'adjudication des travaux eut lieu le 12 juillet. Aussitôt entrepris, ils ont été un instant interrompus par la mauvaise saison ; ils sont aujourd'hui à peu près terminés.

Actuellement l'ancien cercle de Fort-National possède quinze écoles : sept écoles *communales* proprement dites : une école mixte à Azeffoun, que l'administrateur se propose de compléter par une section d'agriculture et une section d'apprentissage, avec internat pour les Kabyles trop éloignés du centre ; une école provisoire à Azazga (Haut-Sébaou) ; l'une et l'autre fondées en 1882 ; les anciennes écoles communales de Fort-National (de garçons et de filles) et de Tamazirt (de garçons seulement, avec internat pour les orphelins) ; l'école des filles d'Aïn-el-Hammam (7 européennes et 8 kabyles), l'école des filles (européennes seulement) de Mékla ouverte en 1883. Les administrateurs des *communes mixtes* ont organisé en outre cinq écoles, dont deux de thaddert à Abouda et à Azouza (Fort-National), une troisième pour les jeunes filles kabyles à Fort-National même, les deux autres provisoires à Aïn-el-Hammam et Aït Laziz (Djurjura), 1882-1883. Les *missionnaires d'Afrique* ont conservé leurs écoles d'Ouarzen et d'Aït Chellela. Enfin les bâtiments des trois premières écoles de l'*Etat* sont presque achevés à Djemaa Sahridj, Tizi Rached et Taourirt Mimoum, et les instituteurs sont installés provisoirement près des bâtiments en construction depuis le mois de février dernier (1).

Ainsi la période des tâtonnements et des expériences est close; celle des créations durables commence.

## VI. — ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DES INDIGÈNES EN ALGÉRIE. — DÉCRET DU 13 FÉVRIER 1883.

Le décret du 13 février 1883, « relatif à l'organisation de l'instruction primaire en Algérie (2) », a passé presque inaperçu en France ; c'est un acte des plus importants pour le développement intellectuel et moral de la colonie. Rendu sur la proposition de M. Duvaux, ministre de l'instruction publique, il a été préparé par plusieurs missions d'inspection générale, par les délibérations du

(1) Le nombre total des élèves des écoles de l'ancien cercle de Fort-National peut être évalué à 700, dont 600 kabyles (70 filles, dont 30 kabyles).

(2) *Journal officiel*, 15 février 1883.

conseil académique d'Alger (1) que préside un Algérien de cœur, M. le recteur Boissière ; il a été élaboré en dernier lieu par M. Tirman, gouverneur général, qui a su acquérir en peu de temps une remarquable connaissance des choses algériennes et par M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, qui a visité tout exprès l'Algérie en janvier dernier ; il a été soumis enfin à la section permanente du conseil supérieur de l'Université. Il résume et il condense, pour les codifier, les idées originales éparses en divers projets (2) et les résultats acquis de nombreuses expériences. M. le ministre a tenu la promesse qu'il avait bien voulu donner publiquement à M. Thomson et à la députation algérienne (3) : il a accordé « pleine satisfaction » aux partisans de l'instruction des indigènes.

Le principal mérite du décret que nous allons rapidement analyser est d'avoir inauguré une organisation régulière, un plan d'ensemble s'appliquant à la fois aux indigènes et aux Européens, de n'avoir introduit de distinction que dans le détail, d'avoir ramené autant que possible les écoles algériennes sous la tutelle des grandes lois, des lois maîtresses adoptées dans ces trois dernières années par le Parlement.

§ 1. *Organisation financière.* — La loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques pourvoit, on le sait, aux dépenses de ces écoles, par l'imposition spéciale de centimes additionnels au principal des contributions directes ; en cas d'insuffisance de ces ressources, les dépenses sont couvertes par une subvention de l'État. La mise en vigueur de cette loi soulève en Algérie une grave difficulté : l'impôt foncier n'y existe pas. Dans son *Exposé de la situation générale en Algérie* (4), M. le gouverneur Tirman constatait la nécessité « de déterminer une autre base pour ouvrir aux communes et aux départements le droit de réclamer les subventions de l'État, lorsque tous deux ont rempli les obligations financières qui leur incombent ». Cette base, le décret l'a trouvée dans l'*octroi de mer*.

(1) Dans sa session de décembre dernier cette assemblée a adopté un projet de règlement pour l'instruction des indigènes dû principalement à M. Cat, maître de conférences à l'École supérieure des lettres d'Alger, appelé récemment à l'inspection académique de Constantine.

(2) Outre les rapports déjà cités, voir *Revue pédagogique*, du 15 janvier 1883, un intéressant article de M. Wahl, professeur au lycée d'Alger.

(3) Discours prononcés par MM. Thomson et Treille, députés de Constantine, et déclaration du ministre, à la séance de la Chambre du 6 décembre 1882.

(4) *Conseil supérieur du gouvernement*, session de novembre 1882. Procès-verbaux, in-8°, 750 pages, Alger, Casabianca, 1882.

On appelle ainsi une taxe douanière qui frappe, dans les villes du littoral, les denrées arrivant par mer, et aux frontières de terre, les importations tunisiennes et marocaines passibles d'un droit à l'entrée par mer. Le produit de cet octroi, centralisé par l'administration des douanes, est ensuite réparti entre les communes de plein exercice et les communes mixtes du territoire civil et du territoire de commandement, au prorata de leur population ; toutefois, dans les communes de plein exercice, chaque Français et chaque étranger sont comptés pour une unité ; les israélites et les indigènes musulmans comptent pour un huitième. Dans les communes mixtes, les Français et les étrangers comptent pour une unité ; les israélites et les musulmans, pour un quarantième seulement de leur population effective (1). Quant aux communes indigènes (il y en a quinze), elles n'ont aucune part dans l'octroi de mer. Ce n'est pas le lieu d'apprécier cette réglementation ; elle s'est imposée aux rédacteurs du décret qui ont su en tirer un ingénieux parti.

« Toute commune algérienne de plein exercice ou mixte est tenue d'entretenir une ou plusieurs écoles primaires publiques, ouvertes gratuitement aux enfants européens et indigènes. » Les frais de première installation des locaux scolaires, les frais d'entretien de l'immeuble, les dépenses d'acquisition et de réparation du mobilier sont à la charge des communes. Elles sont tenues d'y contribuer jusqu'à concurrence d'une somme représentant le *sixième* du produit de l'octroi de mer ; le surplus est à la charge de l'État. Sont de même obligatoires pour les communes les « dépenses annuelles » de l'enseignement, c'est-à-dire le traitement du personnel, les allocations qui lui sont distribuées sous forme de primes ou de promotions, les frais de chauffage des salles de classe, les imprimés scolaires. En ce qui concerne ce genre de dépenses, l'État n'accorde de subvention aux communes que lorsqu'elles ont élevé leur contribution totale jusqu'à un second sixième, c'est-à-dire jusqu'au *tiers* de leur part d'octroi de mer.

A peine le décret était-il publié que la députation algérienne s'émut du prix relativement élevé auquel l'État promettait son concours. Des dispositions additionnelles contenues dans un second décret en date du 16 février ont satisfait à ces réclamations. L'article 50 remanié dispense provisoirement les communes du second sixième d'octroi de mer ; en d'autres termes, par mesure transi-

(1) *Statistique générale de l'Algérie,* années 1879 à 1881, in-4° 349 pages. Paris, Imprimerie nationale.

toire, lorsqu'une commune aura consacré un *sixième*, et non un *tiers* de sa part d'octroi de mer (comme l'exigeait le décret du 13 février) aux dépenses obligatoires de l'enseignement primaire, elle aura droit aux subventions de l'État. Il est vrai que le régime de faveur doit prendre fin lorsque la loi relative au traitement du personnel enseignant, réclamée depuis longtemps, aura été votée et promulguée, et que le gouvernement est maître d'en hâter à son gré la promulgation. Mais le vote de cette loi donnera lieu à un débat contradictoire devant les deux Chambres, et la députation algérienne pourra se faire entendre alors, tandis qu'elle n'a pu, officiellement du moins, exprimer son vœu au sujet du décret du 18 février.

Dans les communes indigènes, dont la population totale dépasse 430,000 âmes, la ressource de l'octroi de mer n'existe pas. Il eût été peut-être possible de trouver dans les centimes additionnels à l'impôt arabe, qui forment la meilleure part de leur budget, une base analogue à celle de l'octroi de mer et équivalent aux centimes additionnels des contributions directes de la métropole, pour fixer leur part obligatoire dans les dépenses de l'enseignement primaire. Le décret met simplement « le traitement des instituteurs à la charge de l'État, les autres dépenses à la charge de la commune indigène ».

Enfin toutes les communes sans exception, lorsqu'elles auront rempli les conditions indiquées plus haut, pourront recevoir des *subventions* de la « caisse des écoles » instituée par la loi du 1er juin 1878 (1); mais les communes de plein exercice et les communes mixtes seules peuvent en outre, dans les mêmes conditions que les communes de la métropole, participer aux *avances* de ladite caisse. Il reste à déterminer par des décrets spéciaux la nature et la quotité des ressources que les communes pourront être admises à affecter en gage de leurs emprunts. Il est fâcheux que les communes indigènes n'aient pu être autorisées comme les autres à obtenir ces avances, à contracter ces emprunts. Le jour où l'on cherchera des gages, on pourra peut être les trouver dans les biens habous (2).

Telle est l'économie financière du décret. Il peut recevoir immédiatement un commencement d'exécution, grâce à des subventions nouvelles inscrites par les Chambres aux chapitres 34

(1) Réorganisée par la loi du 3 juillet 1880.
(2) Voir plus haut, p. 832 l'indication fournie à ce sujet par M. Frin. La presse algérienne a également exprimé cette idée. Voir la *Vigie algérienne* du 26 décembre 1882.

et 37 du budget de l'instruction publique et qui s'élèvent à 1,400,000 francs.

§ 2. *Organisation administrative.* — Le recteur de l'académie est resté en Algérie, par application de la loi du 15 mars 1850 (1), le chef de l'instruction primaire, tandis qu'en France c'est le préfet du département qui possède ces attributions, en vertu de la loi du 14 juin 1854 ; cette dernière loi n'a pas été promulguée dans la colonie. D'autre part le gouverneur général administre l'instruction musulmane par délégation du ministre de l'instruction publique, postérieure au décret organique du 26 août 1881 relatif aux rattachements. Cet état de choses, spécial à l'Algérie, rendait assez délicate l'organisation administrative de l'enseignement primaire. Le décret du 13 février s'est arrêté à un compromis entre l'administration civile et l'Université.

Dans les communes de plein exercice, le nombre des écoles publiques à établir soit au chef-lieu, soit dans les sections de la commune, ainsi que le nombre des instituteurs adjoints et institutrices adjointes, est fixé conformément à la loi du 10 avril 1867, par le conseil départemental de l'instruction publique, sur l'avis du conseil municipal. Il en est de même dans les communes mixtes, avec cette différence que la création des écoles pourra y être provoquée, soit par la commission municipale (faisant fonctions de conseil municipal), soit à son défaut, par l'autorité administrative ou l'inspection académique. Toutefois les décisions prises par le conseil départemental ne sont exécutoires qu'après avoir reçu l'*approbation* du gouverneur général. Le ministre se dessaisit ainsi entre les mains du gouverneur d'un pouvoir qui lui appartient en France (2) : c'est une sorte de délégation nouvelle, non limitée cette fois à l'instruction musulmane, qu'il consent à lui conférer. Elle pourrait nous inquiéter si nous n'étions certain que M. Tirman en usera uniquement pour encourager et favoriser de son mieux la création des écoles.

« Dans les communes indigènes, des écoles peuvent être créées par décision du gouverneur général, sur la proposition du général commandant la division, ou à la requête de l'inspecteur d'académie, et, dans les deux cas, après avis du conseil départemental. » Même réserve et même observation.

La nomination des instituteurs reste dévolue au recteur. Cepen-

(1) Décret du 15 août 1875, article 9.

(2) « Les décisions prises par le conseil départemental sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique. » (Loi du 10 avril 1867, art. 2.)

dant les adjoints et moniteurs indigènes ne sont nommés par le recteur, dans les communes mixtes et indigènes, que sur la présentation du préfet. Inversement, dans les communes indigènes seules, « le directeur de l'école principale (nous verrons plus loin ce qu'il faut entendre par là) est nommé par le gouverneur général, sur la présentation du recteur ». C'est ce qu'on peut appeler une cote mal taillée.

« Des arrêtés du gouverneur général détermineront, à mesure que le nombre des locaux scolaires le permettra, les communes ou les fractions de communes dans lesquelles les prescriptions... relatives à l'obligation scolaire, seront applicables aux indigènes. » Ces prescriptions sont d'ailleurs conformes à celles de la loi du 28 mars 1882 établissant l'enseignement primaire obligatoire. Le décret aurait pu se dispenser à la rigueur d'en reproduire pendant quatre pages les articles de 4 à 16, et se borner à indiquer les très légères et peu nombreuses modifications qu'il fait subir au texte primitif. Les différences portent uniquement sur la composition de la commission scolaire, la forme de l'examen pour le certificat d'études et l'organisation des caisses des écoles. Dans la métropole, la commission scolaire se compose, outre les représentants du conseil municipal, des délégués de chacun des cantons de la commune, désignés par l'inspecteur d'académie ; ils sont remplacés en Algérie par un délégué de l'inspecteur d'académie et par un délégué du préfet. L'autorité préfectorale vient donc y fortifier dans une certaine mesure celle de l'Université. En second lieu, le certificat d'études primaires élémentaires prévu par la loi, et le certificat d'études primaires supérieures institué, postérieurement à ladite loi, par décret du 23 décembre 1882, comprennent l'un et l'autre une épreuve facultative portant sur la langue arabe. C'est par oubli sans doute que la langue berbère n'est pas mentionnée ici, à côté de la langue arabe. Enfin, tandis que les caisses des écoles sont régies en France par la loi du 15 mars 1867, elles seront, de l'autre côté de la Méditerranée, organisées par règlements spéciaux rendus par le gouverneur général sur la proposition du recteur.

Le gouverneur général et le recteur, le conseil départemental, les inspecteurs d'académie, les généraux et les préfets, les inspecteurs primaires, les administrateurs, les conseils municipaux, les commissions scolaires, telles sont les autorités qui, suivant leurs attributions, se trouvent associées à l'œuvre capitale de l'instruction primaire en Algérie. Pourvu que le contrôle supérieur du chef de l'Université ne s'efface pas outre mesure et que le nombre

des fonctionnaires s'augmente proportionnellement aux progrès de l'enseignement, le succès paraît assuré. Le décret lui-même répond d'ailleurs en grande partie à cette double préoccupation. D'une part le gouverneur général adresse au ministre, au commencement de chaque année, le tableau des créations d'écoles opérées au cours de l'année précédente ; il présente annuellement aussi la liste des communes ou sections dans lesquelles l'obligation de l'instruction primaire n'aura pu être mise en vigueur, et cette liste est jointe au rapport que le ministre soumet chaque année aux Chambres, en vertu de l'article 18 de la loi du 28 mars 1882. D'autre part, pour assurer la prompte exécution des mesures prescrites spécialement dans les communes indigènes, le ministre mettra à la disposition du recteur, par délégation temporaire, un inspecteur d'académie, et, s'il y a lieu, un ou plusieurs inspecteurs primaires, avec mission d'organiser, sous les ordres du chef de l'académie, le service de l'instruction primaire des indigènes (1). Les instruments d'action immédiate ne manqueront donc pas à l'Université, et le Parlement, c'est-à-dire la nation, informés par le ministre exactement renseigné lui-même, pourront suivre de haut et apprécier les progrès de cette vaste opération.

§ 3. *Organisation du personnel enseignant.* — Le traitement du personnel primaire enseignant en Algérie n'a guère dépassé jusqu'à ce jour le minimum dérisoire établi par le décret du 31 décembre 1853 (2). « Dans la limite de leurs ressources, les communes supportent seules toute la dépense de l'instruction primaire. Quelques-unes, parmi les plus riches, font de grands sacrifices pour assurer aux instituteurs de 1,800 à 2,400 francs de traitement fixe; mais c'est l'exception... La position de l'instituteur manque de stabilité. L'avancement n'est soumis à aucune règle fixe. La situation pécuniaire du maître dépend très souvent du conseil municipal ; instituteurs et institutrices sont exposés à voir leurs ressources diminuer sans raison. L'administration académique se trouve alors dans l'obligation de rendre à ces fonctionnaires leur situation acquise en les appelant à un autre poste : de là des mutations fréquentes, onéreuses, qui ne peuvent que nuire à la bonne marche du service... Le décret du 27 mai 1878, rendu sur la proposition du gouverneur général, n'a pas été appli-

(1) L'inspecteur d'académie délégué, chargé du service de l'instruction primaire des indigènes, est M. Martel, docteur en droit, professeur à l'École supérieure de droit d'Alger, qui a organisé avec succès dans cette École une conférence de droit français pour les indigènes.

(2) Le traitement minimum était fixé à 500 francs!

qué et est resté lettre morte ; les bases de classement établies ne répondent pas d'ailleurs aux exigences actuelles de la vie matérielle. » Ces doléances que j'ai recucillies en Algérie sont malheureusement fondées. Les auteurs du décret du 13 février les ont entendues aussi ; ils les connaissent bien ; ils se sont efforcés de pallier le mal, ne pouvant y remédier entièrement. Le décret du du 27 mai 1878, qui fixe à 1,500 francs pour les instituteurs, à 1200 francs pour les institutrices le minimum des traitements, a été remis en vigueur. Le classement des maîtres a été réglementé. Diverses allocations leur ont été accordées comme elles le sont déjà à leurs collègues de la métropole. Mais une loi spéciale est ici nécessaire (1) ; elle ne saurait tarder. Dans les communes indigènes tout au moins, l'État, prenant tous les traitements à sa charge, avait le champ libre, et il s'est montré généreux. Les directeurs des écoles principales, forcés de vivre avec leur famille en plein pays arabe, auront un dédommagement à cette sorte d'exil. Ils recevront un traitement de début de 3,000 francs, avec augmentation annuelle de 100 francs; ils auront un logement avec jardin ou champ; ils auront droit, en outre, si la résidence l'exige, au nombre de prestations en nature que l'autorité militaire locale déterminera pour assurer leurs approvisionnements; tous les deux ans, à l'époque des vacances, ils obtiendront la gratuité du transport pour eux et leur famille sur un point quelconque de l'Algérie, ainsi que l'autorisation de passage gratuit en France et le parcours à demi-tarif sur les chemins de fer français, etc. Nous savons beaucoup de professeurs de nos collèges communaux et même de nos lycées de troisième catégorie qui vont envier le sort des instituteurs des communes indigènes et s'éprendre d'une belle passion pour les libres horizons et l'azur brûlant des pays sahariens.

Le décret met de sages conditions à sa munificence. Des Français du Nord, des Parisiens, des maîtres qui ne connaîtraient pas l'Algérie et n'y seraient pas suffisamment acclimatés vivraient mal dans le Sud et s'y trouveraient malheureux. Pour obtenir un de ces postes lointains, il faudra non seulement être marié et pourvu du brevet de capacité, mais avoir résidé deux ans au moins en Algérie, avoir obtenu la prime de langue arabe et s'engager à exercer pendant cinq ans au moins dans une commune indigène, sauf un cas de force majeure. Voilà de prudentes précautions. Peut-être aurait-on pu les prendre également pour les candidats

(1) Le décret la prévoit et l'annonce.

aux fonctions d'instituteurs dans la plupart des communes mixtes, surtout en Kabylie, et exiger de ces derniers la connaissance de la langue berbère.

Les indigènes, rien au moins dans le décret n'indique le contraire, sont admis à prendre rang dans le personnel enseignant, au même titre que les citoyens français ou les étrangers naturalisés, pourvu qu'ils justifient des conditions et des grades exigés par nos lois ordinaires. Les adjoints indigènes brevetés sont formellement assimilés pour le traitement et l'avancement aux adjoints français. Il en est de même des moniteurs indigènes pourvus du certificat d'études primaires élémentaires; ils recevront, comme les moniteurs français, un traitement fixe de 400 à 900 francs, et une allocation éventuelle de 1 franc par élève et par mois de présence (1). Il semble qu'on soit allé un peu loin, au début, en exigeant des moniteurs indigènes ce minimum de savoir pédagogique même très mince que représente le certificat d'études. Que voulons-nous en effet? Répandre partout à flots, et le plus vite possible, l'usage de la langue française dans la population arabe et berbère jusqu'ici fermée à toutes nos idées. Pourquoi ne pas accepter pour commencer tous les maîtres improvisés qui se présenteraient ? Pourquoi ne pas intéresser au succès de notre entreprise le plus d'indigènes possible? Un certificat de bonne vie et mœurs et la connaissance du français, n'est-ce pas tout ce qu'il y aurait lieu de réclamer provisoirement de simples moniteurs? On les choisirait, autant que possible dans le pays même et dans le village, le *douar*, où ils devraient enseigner. Ce seraient tantôt d'anciens soldats, d'anciens cadis, d'anciens khodjas, tantôt de tout jeunes écoliers rentrés depuis peu dans leurs tribus. Peu à peu on remplacerait les plus médiocres par des moniteurs véritables sachant bien leur métier. Une simple circulaire ministérielle suffirait d'ailleurs pour autoriser cette dérogation transitoire aux prescriptions du décret.

§ 4. *Organisation des écoles.* — En combinant les indications distribuées sous les quatre titres du document officiel, on peut grouper dans un tableau d'ensemble l'organisation générale des écoles.

Les communes de plein exercice et les communes mixtes auront des écoles semblables à tous égards à celles de la métropole. Les enfants des indigènes y seront reçus aux mêmes conditions

(1) Le décret institue en outre très sagement des cours normaux destinés à préparer les indigènes aux fonctions de l'enseignement, et d'autres destinés, comme celui de Fort-National, dont nous avons parlé plus haut, à l'étude de l'arabe et du berbère pour les instituteurs français. (Article 36.)

que les européens; ils seront soumis aux mêmes règles d'hygiène, de propreté et d'assiduité. Dans toute école comptant au moins vingt-cinq élèves indigènes, l'instruction de ces élèves, pendant la durée du cours élémentaire, sera confiée de préférence à un adjoint indigène, ou, à son défaut, à un moniteur indigène. Il pourra être créé, pour les enfants indigènes des deux sexes de quatre à huit ans, des écoles enfantines dirigées par des institutrices. Elles pourront être assistées par des monitrices indigènes.

Les écoles des communes indigènes seront de deux sortes : écoles *principales* ou du centre, dirigées par un instituteur français ; écoles *préparatoires* ou de section, confiées à des adjoints ou à des moniteurs indigènes, sous la surveillance du directeur de l'école principale ; celui-ci recevra un traitement de 200 francs pour chaque école préparatoire qui s'ouvrira sous la conduite d'un de ses élèves.

Le programme des écoles publiques comprendra les mêmes matières qu'en France. Les règlements pédagogiques de la métropole leur sont également applicables. Dans les écoles des communes indigènes, l'enseignement sera donné en français et en arabe. Les examens du certificat d'études primaires élémentaires porteront pour les indigènes sur la langue arabe ou berbère (lecture et écriture).

Les écoles vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires. Toutefois le préfet pourra, à titre exceptionnel, accorder l'usage des édifices scolaires, en dehors des heures de classe, pour l'instruction religieuse des enfants appartenant aux différents cultes. Les élèves peuvent d'autre part être dispensés par l'inspecteur d'académie de l'obligation d'assister à l'école aux jours considérés dans leur religion comme jours fériés.

Il est établi pour les indigènes une prime de 300 francs pour la connaissance de la langue française. Il pourra enfin être accordé aux élèves indigènes des écoles publiques qui se distingueront par leur assiduité et par leur travail, des primes de fréquentation et des encouragements sous la forme de dons en nature (aliments, vêtements, chaussures, livres, fournitures scolaires). Reprenons une à une ces diverses dispositions.

L'institution des écoles centrales entourées d'écoles préparatoires s'impose en pays indigène. MM. Bernard (1), Frin,

(1) *Réforme économique*, 1er août 1878.

Stanislas Lebourgeois, Wahl, Ardouin du Mazet (1), Sabatier, Scheer en ont signalé la nécessité. Il est impossible en effet de placer partout des maîtres français, et il est économique de confier les petites écoles à des maîtres indigènes. Nous regrettons seulement que le décret ait été ici trop timide, et qu'il n'ait pas étendu cette excellente organisation aux communes mixtes. Les petites écoles, ce sont les écoles de *thaddert* des cercles de Fort-National, et nous avons vu que toute la Kabylie est découpée en communes mixtes. Pourquoi n'avoir pas aussi emprunté aux indigènes eux-mêmes ces tentes-écoles qui existaient autrefois chez les nomades et que M. Masqueray notamment recommande avec beaucoup de raison (bien qu'il ait cru, à tort selon nous, qu'on pouvait les confier à des maîtres français)? Sans doute les écoles enfantines réservées aux indigènes et dirigées par des institutrices suppléeront sur bien des points aux petites écoles, mais elles ne sauraient les remplacer partout : loin de là.

Le programme de l'enseignement donne lieu à une observation d'un autre genre. Il comprend pour les indigènes l'arabe ou le berbère. N'y a-t-il pas une distinction à faire entre ces deux langues ? Le berbère s'efface peu à peu, comme chez nous le flamand, le basque, le bas-breton ou le provençal. A quoi bon l'empêcher de périr ? Il n'a même plus de caractères alphabétiques propres ; il ne s'écrit pas (quoi qu'en pense le décret). Lorsqu'il sera mort, les Kabyles ne se serviront plus que de la langue française ; les montagnards de l'Aurès de même ; ils s'apercevront aisément alors qu'ils n'ont point perdu au change. L'arabe est plus embarrassant. S'il n'était parlé qu'en Algérie, il n'y aurait aucun inconvénient à le proscrire. Mais il est en usage dans la Tunisie et le Maroc, dans tout l'Orient, pays avec lesquels l'Algérie entretient des relations assidues : il y a pour les indigènes un intérêt commercial très sérieux à le connaître. Il est donc naturel et légitime que tous les enfants dont les familles en feront la demande reçoivent des leçons d'arabe. Est-ce une raison d'aller plus loin et de donner une partie de l'enseignement en arabe dans les communes indigènes ? Cette concession aux anciennes méthodes est peut-être exagérée.

Voilà pour l'arabe vulgaire. Quant à l'arabe du Koran que les enfants récitent sous la direction du thaleb, il y a là une pratique religieuse que nous ne saurions interdire. La tolérance du décret à cet égard n'étonnera personne et sera grandement approuvée

(1) *Études algériennes*, 1882, chapitre relatif à l'instruction publique.

en Algérie. Qu'à certaines heures et dans certains cas la salle d'école remplace l'église, le temple, la synagogue ou la mosquée, peu importe aux Algériens. (C'est la mosquée que l'école indigène remplacera fréquemment.) Le thaleb n'est point d'ailleurs un ministre du culte à proprement parler, mais il est aux yeux des familles le représentant et le dépositaire de la foi. Les élèves indigènes continueront donc à réciter le Koran « en dehors des heures de classe ». Avec cette restriction, la mesure est sans danger ; car ils n'entendent rien aux versets du Prophète écrits dans une langue littéraire qui dépasse leur savoir, et même celui du maître. Elle équivaut à la lecture du latin d'Église par les enfants de nos écoles de France. Elle restera inoffensive, pourvu qu'on la maintienne dans sa forme traditionnelle, pourvu que le thaleb soit exactement surveillé et qu'on lui interdise tout commentaire factieux. Ceci regarde l'administration civile et militaire.

Il serait d'ailleurs impolitique et inhumain de supprimer le thaleb. Les familles ne nous le pardonneraient pas. Le thaleb, de son côté, a droit en bonne justice à un dédommagement. N'oublions pas que nous allons lui prendre son école, son gagne-pain, qu'au lieu de garder ses élèves tout le jour, il ne les aura plus qu'une heure ou deux et ne pourra plus compter sur une rétribution suffisante de la part des parents. Il vaut mieux adoucir l'amertume de sa déchéance et profiter des circonstances pour nous l'attacher, s'il est possible. Il aura des loisirs, du temps à nous donner : s'il sait assez de français, utilisons-le comme moniteur ; s'il n'en sait point, conservons-le jusqu'à la fin de sa carrière, comme surveillant, moyennant un léger salaire : il faut si peu à un Arabe pour vivre ! Mais qu'il soit bien entendu cependant qu'il est désormais à nos gages et que la moindre incartade lui ferait perdre sa place. Enfin, au fur et à mesure de leur extinction, les tolba ne seront point remplacés ; le moniteur, l'adjoint indigène hériteront naturellement de leurs fonctions.

Relativement à la prime de 300 francs promise aux indigènes qui sauront le français, nous pensons que si le décret est appliqué avec énergie et suite, elle ne pourra subsister que durant peu d'années ; elle finirait par coûter trop cher et par absorber des ressources précieuses ; mais elle peut être excellente au début pour tout mettre en train. Les encouragements sous forme de dons en nature ont grande chance au contraire de subsister longtemps, car trop longtemps encore les indigènes seront pauvres ou âpres au gain. Les écoles des Jésuites et des Pères blancs en Kabylie, les écoles de l'alliance israélite à Tunis, nos écoles arabes-françaises

se sont bien trouvées de cette institution. Elle facilitera l'application de la loi sur l'instruction obligatoire.

Le décret a eu raison aussi de permettre que les jeunes indigènes soient réunis à part dans des écoles enfantines ou dans les classes élémentaires spéciales des écoles ordinaires. Les enfants indigènes sont trop souvent atteints d'ophthalmies et de maladies de peau également contagieuses. En second lieu l'immoralité inconsciente, l'obscénité involontaire du geste et du langage sont générales dans la plus grande partie de la société musulmane. On conçoit la répugnance des familles européennes à envoyer leurs enfants dans des écoles ou ceux-ci se trouveraient en contact immédiat avec les enfants indigènes. La barbarie est une lèpre comme une autre : efforçons-nous de la guérir, et le plus vite possible, mais gardons-nous de l'étendre par des remèdes imprudents. Toute réglementation de détail, interprétant le décret, qui ne tiendrait pas compte des dangers et des répulsions légitimes que nous signalons risquerait d'échouer ; car elle se heurterait chez les Algériens à une opposition unanime et invincible. Chaque fois d'ailleurs qu'un élève indigène se sera fait remarquer par son intelligence, qu'il sera reconnu parfaitement sain au moral comme au physique, il n'y aucun inconvénient à l'admettre dans les classes européennes, et personne ne réclamera contre son admission.

Quant aux filles, le décret en parle peu (1), et il n'a pas tort. Les premières écoles de jeunes filles ont donné des résultats déplorables. D'autres, plus récentes, notamment celle de Bougie, ont eu un meilleur succès. En Kabylie, dans le Sud, où les femmes vont et viennent librement, des écoles sont possibles immédiatement, et il en existe déjà quelques-unes. Dans les villes, elles offriront longtemps encore de graves inconvénients. Il est bon de continuer et d'étendre les essais déjà commencés, mais le moment d'exécuter un plan d'ensemble ne paraît pas venu encore. Il est inutile surtout d'inquiéter les indigènes par trop de précipitation et de tapage autour d'une question très délicate en pays musulman, et que la prudence comme le temps doivent d'abord mûrir.

En terminant cet exposé, on nous permettra d'exprimer un vœu. Le décret reste muet au sujet du travail manuel dans les

(1) Il ne fait aucune distinction de principe entre les écoles de filles et de garçons. Il institue à l'article 40 des écoles enfantines indigènes pour les deux sexes.

écoles. De l'aveu de tous les hommes compétents qui se sont occupés de l'enseignement des indigènes, c'est par l'apprentissage d'un métier surtout que nous attirerons à nous, que nous retiendrons dans nos écoles les jeunes Arabes et Berbères. Or c'est justement parce que l'obligation est désormais inscrite dans nos lois que nous devons multiplier les moyens de persuasion. De tous ceux qui sont à notre disposition, celui-là n'est pas seulement le plus utile, c'est aussi le plus moral, le meilleur.

Tel est le décret du 13 février 1883; telle est la réorganisation de l'enseignement primaire algérien qu'il inaugure. Désormais les indigènes pourront être instruits. Comme les zaouïa d'autrefois, les écoles arabes-françaises, première ébauche du régime actuel, deviennent inutiles. M. J. Ferry retrouve agrandie l'œuvre qu'il avait conçue à titre d'essai chez les Kabyles. Un grand progrès va s'accomplir en Algérie sous les auspices de la République et de l'Université. Ce progrès longtemps souhaité et attendu, nous le saluons avec la joie la plus vive. En 1830, l'opinion publique, occupée ailleurs, apprit avec indifférence la nouvelle de la prise d'Alger. Un événement plus considérable pour l'Afrique française vient de s'accomplir sans bruit et sans écho. On s'apercevra plus tard qu'il appelle à la vie une race nouvelle, qu'il justifie l'espoir suprême de Prévost-Paradol, mort trop tôt pour l'applaudir; qu'il prépare à la patrie en deuil une mystérieuse revanche et par delà des mers ouvre à son histoire, traversée par tant d'aventures tragiques, une direction inattendue, et peut-être un grandiose avenir.

P. FONCIN.

# DE L'HÉRÉDITÉ[1]

Messieurs,

Vous connaissez le système primitif de l'hérédité romaine, du moins à partir de la loi des Douze Tables.

Les citoyens testaient devant les comices, qui se réunissaient deux fois par an pour cela, ainsi que pour la constitution des rois, des flamines et pour certaines affaires religieuses. *Calata comitia quæ pro collegio pontificum habentur aut regis aut flaminum inaugurandorum causa... Iisdem comitiis quæ calata appelari diximus sacrarum detestatio et testamenta fieri solebant* (2). Les testaments se faisaient donc devant le peuple, par l'autorité du peuple, et avaient les caractères d'une loi. On n'exceptait que les testaments militaires qui étaient proclamés *in procinctu,* devant l'armée en marche, l'armée remplaçant alors le peuple. Une formalité du même genre était indispensable dans la plupart des cités grecques. Une inscription du *Corpus inscriptionum græcarum* nous a même transmis une loi d'après laquelle toute abrogation de testament, tout changement dans l'hérédité, devait être inscrit sur une stèle placée dans l'*agora,* là où étaient affichées les lois. Nous avons déjà eu l'occasion de dire qu'à Athènes, par exemple, « toute hérédité qu'un fils n'avait pas recueillie par une suite naturelle d'une sorte de copropriété avec son père devenait sujette à contestation. » Les filles même ne participaient en rien aux droits des fils sur l'héritage puisqu'elles faisaient partie de l'héritage et étaient adjugées avec lui comme *épiclères* — par dessus l'héritage. « La loi elle-même ouvrait le champ libre aux convoitises. Avant d'adjuger la possession à un héritier prétendu, les magistrats remplaçant le peuple faisaient, nous l'avons dit, demander par le héraut si parmi les personnes présentes il ne se trouvait pas de compétiteur; et après cela l'adjudication n'était que provisoire; tous ceux qui le voulaient pouvaient agir contre le possesseur de l'héritage et le revendiquer sur lui; tel qui ne s'était pas présenté d'abord ou

(1) Cette leçon fait partie du cours de droit égyptien professé à l'École du Louvre par M. Eug. Revillout pendant l'année 1882-1883.

(2) Voir Ortolan, *Instituts*, p. 373.

qui, présent, n'avait rien dit lors de l'appel fait par le héraut, n'en pouvait pas moins, se ravisant, faire valoir ses droits à son tour, après des semaines ou des mois. » Et ce n'était pas tout. L'intérêt des héritiers n'était pas seul en cause. Le principal intérêt à débattre par le peuple, c'était celui du peuple lui-même. Il fallait voir parmi les concurrents à l'hérédité quel était celui qui s'acquitterait le mieux des charges publiques, qui payerait le plus libéralement pour les besoins du peuple ; car, tout nous l'a prouvé, la propriété n'était en Grèce qu'une sorte de délégation du peuple, et beaucoup de législations fixaient même le nombre des héritages et des héritiers possibles, des maisons et des familles, en condamnant à mort les enfants faisant excédent. Le traité des *Lois* de Platon, professant cette toute-puissance du peuple et cette sorte de communisme pratique, mais avec délégation spéciale, n'était pas autre chose que l'esprit des lois d'Athènes, comme la *République* de Platon était l'esprit des lois de Sparte. Or, entre ces deux législations il y a du plus ou du moins, mais un esprit fort analogue.

Cependant chez les Grecs le fils possédait au moins certains droits réels, une sorte de copropriété sur l'hérédité de son père. Il est vrai que la filiation avait, nous l'avons vu également, un caractère plus *civil* que naturel. Il suffisait que le père déclarât à la phratrie qu'un tel était son fils, né d'une Athénienne, — et d'une Athénienne garantie, — et que personne dans la phratrie ne protestât contre cette adoption comme fils. Je dis cette adoption, parce que la phratrie adoptait tacitement l'enfant du père et que d'ailleurs le père lui-même pouvait adopter par la même formule un homme qui n'était pas de sa famille et qui devenait dès lors un fils légitime pouvant après sa mort disposer des filles, les marier à son gré, ou les garder pour lui, etc. Mais enfin cette filiation réelle ou factice n'en restreignait pas moins la volonté du possesseur qui ne pouvait plus tester contre les droits nouveaux aussi créés. Certains Grecs avaient même songé à supprimer entièrement le droit de tester accordé aux individus, et la plupart en avaient singulièrement restreint l'usage et avaient fait du testament un simple désir, en quelque sorte, sur lequel le peuple décidait souverainement, en même temps que sur l'hérédité elle-même. Au contraire, chez les Romains de la loi des Douze Tables, le fils n'avait par lui-même aucun droit sur l'héritage de son père. Cet héritage, c'était au possesseur seul qu'il appartenait d'en disposer sous le contrôle et avec l'autorisation du peuple : *il faisait la loi* selon ce texte formel : *uti legassit super pecunia tutela ve suae rei*

*ita lex esto. Léguer,* c'est faire ainsi la loi de son hérédité : *legare. legem dicere, legem condere,* et il était tout naturel que le peuple intervînt pour cette loi comme pour toutes les autres.

« Ces expressions des Douze Tables : *uti legassit suæ rei ita jus esto,* » nous dit Pomponius, paraissent attribuer le pouvoir le plus large dans l'institution des héritiers, dans la concession des legs, des libertés, et dans la constitution des tutelles ; mais cela fut restreint tant par interprétation que par l'autorité des lois et de ceux qui établissent le droit », c'est-à-dire des préteurs, des empereurs (1).

Ce fut là une des conquêtes de ce droit des gens, *jus gentium,* que les préteurs et les jurisconsultes qui les suivirent empruntèrent aux nations voisines, et spécialement aux cités grecques, pour le faire entrer tant bien que mal dans le droit romain, tout différent d'esprit et de tendances. De même que chez les Grecs on considérait le fils légalement reconnu comme une sorte de continuateur du père, de même les jurisconsultes prétendirent, selon l'expression d'Ortolan, « que les personnes placées sous la puissance ou sous la main du chef de famille, faisant, en quelque sorte, avec lui un seul et même être collectif quant à la propriété, et après sa mort recueillant cette propriété, comme si elles étaient leurs propres héritiers, si bien qu'on les appelait *heredes sui,* il fallait, au moins, pour les exclure de cette propre succession, le déclarer formellement. De là vint la nécessité imposée au chef de famille qui testait d'instituer ces personnes ou de les exhéréder (2). » Ces distinctions sont relativement modernes et artificielles. Le chef de famille de la loi des Douze Tables était un maître absolu. Il possédait son fils, comme il possédait sa femme, comme il possédait ses biens. Il pouvait vendre toutes ces choses qu'il avait prises avec la main, *mancipium,* et ni son fils, ni sa femme, qu'un acte de sa volonté rendait comme esclaves, *in mancipio* (3), n'avaient d'intervention possible en face de cette volonté souveraine, pas plus que le bœuf qu'il menait au marché ou le champ qu'il foulait de son pied. Nous avons déjà eu l'occasion de voir, à propos de la vente, le caractère tout particulier

(1) Voir *Instituts* d'Ortolan, 1re partie, p. 402.

(2) Ortolan, *Ibidem.*

(3) Tite-Live nous raconte que souvent les pères livraient ainsi leur fils en esclavage pour garantir une dette. Un jour un fils subit une violence infâme de la part du créancier devenu son maître et le peuple indigné rendit une loi d'après laquelle un père ne pouvait faire de son fils le gage d'une créance. L'institution des *nexi* subsista néanmoins, mais le débiteur devait depuis lors se livrer lui-même.

du domaine romain, résultant soit de l'occupation directe, soit de l'usucapion ou de l'occupation annuelle ou bis-annuelle, — usucapion qui allait si loin qu'une hérédité occupée ainsi même de mauvaise foi, se prescrivait au bout d'un an contre l'héritier légitime, — soit de la revendication que faisait l'acheteur dans la mancipation et la *cessio in jure*. C'était avant tout une propriété violente : la propriété du soldat (1). Quoi d'étonnant dès lors si le maître transmettait aussi violemment cette propriété à qui il lui plaisait? Son glaive avait fait la loi sur la chose dans le principe, maintenant il lui plaisait aussi de faire la loi par un acte libre auquel le peuple seul pouvait s'opposer : « *uti legassit ita lex esto* ».

Mais cette sanction du peuple ou de l'armée — qui n'était que le peuple, comme le citoyen n'était qu'un soldat, — cette sanction du peuple, dis-je, ne pouvant généralement se donner que deux fois par an, à Rome même, dans les comices réunis à cet effet (*calata comitia*), constituait par suite une difficulté sérieuse et un retard gênant dans certaines circonstances imprévues, par exemple quand on était en danger de mort. On imagina donc pour ces cas un détour ingénieux qui consistait à vendre l'hérédité au lieu de tester sur elle, et cette vente se faisait selon l'unique vieille forme romaine, par la mancipation, avec les cinq témoins citoyens, le porte-balance ou libripens, la balance, le lingot de métal formant le prix et les paroles sacramentelles appropriées à la circonstance. Plus tard on voulut encore éviter les inconvénients inhérents à cette façon de procéder. Quand on avait vendu son hérédité on ne pouvait plus revenir sur sa détermination pour tester d'une autre manière : l'héritier futur ayant reçu le patrimoine en mancipation se trouvait l'acquéreur définitif de ce patrimoine, et pour nous servir de la vieille expression romaine, « l'acheteur de la famille » *familiæ emptor*. Cette locution n'est pas seulement une figure; elle rend bien la réalité des choses, puisque le père de famille, *pater familias,* en était le maître plus encore que le père et pouvait l'aliéner à son profit, en gros ou en détail, en totalité ou en partie, c'est-à-dire les biens avec les personnes, comme les personnes sans les biens, ou les biens sans les personnes, puisque les personnes n'étaient pour lui que des biens.

Mais le maître de cette famille n'aimait pas à perdre ainsi

(1) *Maxime sua esse credebant quæ ex hostibus cepissent*, nous dit Gaius, 14 § 16 *in fine*.

ses droits absolus sur la disposition future de sa chose en installant de son vivant un autre maître définitif, *herus*, car c'est du nom d'*herus*, maître, qu'est venu le nom d'*heres*, héritier. C'était une honte que de mourir *intestat*, de ne pas avoir fait la loi de sa chose, — loi qui constatait le domaine absolu. Mais aussi n'était-il pas utile de pouvoir changer cette loi selon son bon plaisir, comme le peuple pouvait changer les siennes ? Le testament fait devant les comices permettait de tels changements, toujours avec l'approbation du peuple ; le testament *per aes et libram*, ou par mancipation, ne le permettait pas ; on imagina donc, — à une époque relativement tardive, — un nouveau détour. Le *familiæ emptor* ne fut plus qu'un tiers désintéressé dans le testament, une sorte de figurant, intervenant, comme le *libripens*, par pure formalité, et l'héritier réel fut institué dans un écrit, écrit qui, comme nous l'avons dit, était censé représenter les conditions de la vente. Aussi dans la suite alla-t-on plus loin encore ; le *familiæ emptor* et le *libripens*, réunis aux cinq témoins exigés pour la mancipation, formèrent seulement avec eux le chiffre sacramentel de sept témoins, chiffre désormais indispensable pour tous les testaments : et les testaments, désormais privés de toute mention de la mancipation, furent rédigés à peu près comme nos testaments actuels.

Alors le droit romain primitif était mort ; et Justinien lui donna sous ce rapport les derniers coups.

En définitive, ce qui dominait le droit romain des Douze Tables, c'était, en dehors des droits souverains du peuple, les droits également souverains, bien que subordonnés, du citoyen sur tout ce qui formait sa chose dans la plus vaste acception du mot. De là pour lui la liberté absolue de tester comme il l'entendait en dehors comme en dedans de sa famille. Sa famille ne comptait pas, puisque lui seul, chez lui, était *sui juris,* tandis que tous les autres étaient *alieni juris*, dans sa main et dans sa possession, *in manu mancipiove.*

Cet état de choses a-t-il existé de tout temps à Rome et particulièrement avant la révolution populaire qui donna naissance à la loi des Douze Tables? Nous ne le croyons pas. Le mariage patricien ou antique par confarréation faisant de la femme l'égale de l'homme — *ubi tu Gaius et ego Gaia* — et mille autres indications du même genre qu'il serait trop long d'énumérer ici nous prouvent que ce droit populaire, — violent comme tout ce qui vient du peuple, — est une véritable innovation. C'était sans aucun doute une conquête pour le peuple, pour ce peuple qui n'était pas admis aux *sacra,* qui n'avait pas, à proprement parler, de mariage, pas plus que de droits quelconques. Pour l'homme du peuple, c'était

un progrès que d'avoir une femme sur laquelle il mettait la main et qui dès lors lui appartenait en propre, était sa femme, comme c'était un progrès que de pouvoir transmettre à d'autres ce qu'il avait acquis. Lui qui n'avait pas de famille, pas de *gens* — ou de phratrie, pour nous servir des expressions grecques, — qui était un véritable *métèque* habitant avec les vieux citoyens sans en avoir les droits, il ne pouvait se contenter des vieux usages qui, à Rome comme en Grèce, avaient surtout comme objectif les familles fondatrices de la cité et conservaient aux vrais citoyens leurs héritages, sans qu'ils eussent sans doute besoin d'intervenir pour cela, et sans qu'ils pussent peut-être déroger à cette succession autrement que par autorisation du peuple, ainsi que cela se pratiquait également en Grèce. Mais cette autorisation du peuple ne suffisait-elle pas à elle seule? Ne pouvait-on pas tout baser sur cela, du moment où la retraite sur le mont sacré eut donné droit de cité complet aux métèques, à ceux qui n'étaient pas primitivement citoyens dans le sens vrai du mot, et leur eut, par leur nombre, assuré la majorité? Le peuple, ainsi constitué à nouveau, vint donc alors en aide aux déclassés de tout grade, et après leur avoir permis de se constituer une famille — qui n'avait rien de légitime dans le sens à la fois religieux et légal du mot, puisque dans le vieux droit formulaire la religion faisait la base même de la loi, — il leur permit aussi de disposer de leurs biens soit en faveur de cette famille illégitime, soit en faveur de toute autre personne. Vous vous rappelez sans doute l'origine du temple de la Pudeur plébéienne. Il s'agissait d'une patricienne de bonne race qui s'était mariée avec un plébéien devenu consul grâce aux révolutions populaires dont nous venons de parler. Elle voulut entrer un jour dans le temple de la Pudeur : mais elle en fut brutalement exclue ; car elle n'était qu'une femme *in manu* et qui, au point de vue religieux, n'était pas mariée. Le peuple fit construire alors pour la consoler, elle et ses pareilles, le temple de la Pudeur plébéienne, où étaient admises toutes celles qui n'avaient eu qu'un homme, quelque eût été d'ailleurs le genre de son union avec lui. Il suffit alors pour ces sortes de mariage de la simple volonté, et les censeurs purent se borner à demander : « *Habes ne ex animi tui sententia uxorem liberorum procreandorum causa.* » Eh bien, messieurs, ce que la pudeur plébéienne est pour le mariage, les autres prescriptions de la loi des Douze Tables le sont pour la propriété. C'est une propriété plébéienne qui fut ainsi instituée — et les plébéiens obtinrent de rendre leur loi obligatoire pour tous, même pour les patriciens et leurs *gentes :* c'est-à-

dire pour les anciennes *phratries* de la cité romaine; car derrière chaque chef de tribu, patricien de race, il y avait le reste de la tribu ou de la *gens* qui n'avait pas de sang patricien. Le plébéien proprement dit, celui qui fit toutes les révolutions, était le nouveau venu qui ne pouvait se rattacher à aucune des anciennes races.

Vous comprenez maintenant, messieurs, les différences capitales qui séparent la loi des Douze Tables des autres lois gréco-latines. Au fond, le droit était primitivement fort analogue dans toutes ces races sœurs, ainsi que le prouve l'ensemble de leurs institutions communes. Ce sont les nécessités provenant des circonstances et — permettez-moi cette expression — des alluvions successives de la population romaine, — de plus en plus composée de soldats, de pirates de diverses provenances, — qui créa le droit violent qui nous étonne. Les mercenaires avaient fini par constituer la majorité du peuple romain et par lui imposer leurs volontés et leurs lois, lois et volontés qui devaient nécessairement rompre avec toutes les traditions antiques, reposant sur la famille plus ou moins largement considérée. Tout dans la loi des Douze Tables repose au contraire sur l'individu, individu qui peut même, nous l'avons vu, usurper volontairement l'hérédité d'une famille par l'usucapion d'un an. On ne saurait aller plus loin. La famille, la *gens* qui est l'agrandissement de la famille, la cité (ou le peuple) qui est l'agrandissement de la *gens*, telle est la trinité gréco-latine primitive; et leurs droits réciproques, leurs droits convergents, pour ainsi dire, ne sont pas sans grandeur. Regardez ce cercle immense dont l'individu forme le centre, centre inaperçu en quelque sorte et qui doit se mouvoir sous la pression de la phratrie d'abord et du peuple ensuite : combien il est peu de chose cet individu, ce point dans l'espace, tandis qu'au contraire il est tout dans la nouvelle loi romaine.

Mais il ne faudrait pas se figurer toutes les nations antiques sur ce plan. Nous avons bien d'autres combinaisons, depuis le système sémitique qui ne compte que deux unités : la famille et la tribu (ou *gens*), jusqu'au système égyptien qui substitue à la cité l'unité plus grande de la patrie, de la nation largement organisée; et selon les variations de ces systèmes politiques varient aussi l'état des personnes et l'état des biens.

Chez les Sémites, par exemple, rien d'analogue à l'intervention du peuple dans la transmission des biens. Cette grande unité manquant ou résultant seulement de combinaisons postérieures qui ne sortent pas des entrailles de la race, la famille, prototype de tout, en vient à tout dominer. C'est l'aîné, représentant cette

famille, qui hérite légalement et légitimement des biens, et ces biens restent tellement inhérents à la famille que, même vendus, ils y font retour au bout d'un certain nombre d'années, au terme de l'année jubilaire, au moins chez les Hébreux. Le même point de vue fit prescrire au frère de susciter des enfants à son frère mort en s'unissant pour cela à la femme de celui-ci. Dans le livre de Ruth nous voyons aussi Booz prévenir le plus proche parent d'un mort qu'il pouvait, s'il voulait, en prendre l'héritage, en épousant la veuve, et qu'à son défaut il ferait valoir ses droits de parenté. Chez les Juifs, c'était la veuve qui remplaçait la fille *épiclère* des Athéniens, mais la même cause faisait agir des deux parts, c'est-à-dire la conservation des héritages dans les familles. La principale différence consiste surtout en ceci que les Sémites n'ont pas admis comme les Grecs la puissance superéminente et l'intervention constante du peuple ; car leur système politique primitif se rattachant à l'essence même d'une race de pasteurs n'admettait guère, comme chez les Arabes actuels, que la tribu ou la fédération de tribus parentes, sans avoir le lien étroit de la cité grecque. Or c'est la cité, bien plus que la tribu, qui intervenait sans cesse dans les affaires privées de l'individu dont elle assurait l'existence et sauvegardait la liberté. Dans l'antiquité les habitants de toute ville prise étaient voués à l'esclavage. Le citoyen n'existait donc que par la cité et pour la cité : celle-ci se croyait dès lors en droit de fixer le nombre et les conditions d'existence de chacun de ses habitants. L'esclavage étranger comme sanction et l'esclavage civil comme règle, voilà la cité grecque.

Le Sémite, au contraire, n'était pas l'esclave d'un lieu et d'une cité déterminée. Lui, sa famille et sa tribu, ils n'appartenaient qu'au désert et à Dieu. Leurs biens, c'étaient leurs troupeaux et leurs serviteurs, qui n'avaient guère que le nom d'esclaves et s'asseyaient à la table de leurs maîtres. Quand une tribu s'était cependant fixée quelque part, le sol lui appartenait, comme nous le voyons encore pour nos Arabes d'Algérie, et si le partage allait plus loin, et que dans le sol affecté à telle tribu telle famille déterminée eût sa terre, comme chez les Hébreux, cette terre devenait en quelque sorte inaliénable, comme celle de la tribu dont elle dépendait, et devait légalement faire retour à la famille dans un temps déterminé (les seuls terrains définitivement aliénables à certaines conditions étant les terrains de villes, qui ne rentraient pas dans la propriété sémitique primitive). Tout était ainsi réglé par des traditions vraiment patriarcales et non par l'individu ou par cet être de raison qu'on appelle le peuple. La

législation sémitique est juste le contre-pied de celle des Douze Tables, tandis que la cité grecque tient le milieu.

Quant à la législation égyptienne de l'hérédité telle que l'a définitivement établie Bocchoris, elle dérive également de la nature même du peuple à laquelle elle s'appliquait. L'Égypte est peut-être la seule nation proprement dite de l'antiquité, sans doute parce qu'elle était la plus anciennement civilisée. Le temps avait fini par y unifier sous un seul sceptre les villes et les provinces, et la mythologie avait complété ce que le temps avait commencé. Le roi, incarnation du Dieu-soleil, gouvernait et éclairait de ses rayons la haute et la basse Égypte, figurées par les deux couronnes et représentant les deux hémisphères visités par le soleil. A côté du roi, venaient d'abord les prêtres, organes habituels de la divinité, et les soldats, défenseurs de la patrie. A eux seuls et au roi appartenait réellement le sol. Cette propriété était-elle primitive? Faut-il admettre, avec la Genèse, que l'origine de la propriété royale vint de l'occasion d'une famine pendant laquelle le roi aurait nourri son peuple, en exigeant en échange la propriété éminente de tous les biens, en dehors de ceux qu'occupaient les prêtres et sans doute aussi les guerriers? Faut-il croire plutôt que les rois pasteurs, de race sémitique, avaient sous Joseph profité de cette occasion pour rentrer dans les vieilles traditions égyptiennes, et prendre possession des biens des conquérants eux-mêmes, c'est-à-dire des vainqueurs comme des vaincus? Nous ne sommes pas encore en état de vider cette question. Ce qui est certain, nous avons eu l'occasion de le constater par les papyrus d'époque lagide et particulièrement par le papyrus 63 du Louvre, c'est, sous ce rapport, la véracité des récits d'Hérodote, de Diodore et de la Genèse, sur la division des terres en terres du roi, terres des prêtres et terres des guerriers, division qui subsista d'une façon éminente alors qu'une quasi-propriété avait été concédée par Bocchoris aux possesseurs et occupants du sol.

Nous avons vu du reste que Bocchoris n'avait fait en cela que rendre légale une situation préexistante. En fait, les familles égyptiennes possédaient : les cultivateurs, par exemple, avaient depuis longtemps des biens particuliers qu'ils étaient chargés d'entretenir et qu'ils se transmettaient les uns aux autres ; et si les militaires étaient astreints jusque dans les derniers stades de la civilisation égyptienne à changer de temps en temps entre eux de patrimoines, c'était pour bien faire constater l'essence de leur quasi-propriété et éviter les inconvénients d'une féodalité militaire qui aurait annulé peu à peu le pouvoir de l'autorité centrale. De

semblables inconvénients ne pouvaient exister pour de simples *fellahs*. Aussi les laissait-on labourer de père en fils le même sol, et c'est ce sol occupé par eux comme fermiers dont Bocchoris les rendit en quelque sorte propriétaires, comme Alexandre II l'a fait dernièrement pour les serfs de Russie.

Ce fut toute une révolution que de permettre ainsi aux individus de faire des contrats sur le sol jusque-là commun. Cette révolution, comparable à celle de la loi des Douze Tables, n'alla pourtant pas aussi loin. L'individu resta plus intimement lié à sa famille, et la famille conserva des droits fort analogues à ceux de la famille sémitique et spécialement de la famille hébraïque telle que l'avait constituée Moïse, au sortir de la vallée du Nil. Nous vous avons déjà cité deux documents de la 21e dynastie que M. Maspero a cru pouvoir comparer à des contrats de mariage, parce que les dieux étaient censés y rendre des décrets pour la perpétuité de la transmission des biens dans les familles de deux princesses, de descendants en descendants, soit par les femmes, soit par les hommes.

De même, les propriétés du domaine des prêtres, par exemple, c'est-à-dire, pour nous servir des expressions égyptiennes, du *neter hotep* d'un dieu, restèrent naturellement toujours au dieu ou au collège sacerdotal qui en était pourvu. Quand des étrangers, à la suite d'une invasion ou par autorité royale, venaient occuper le sol sacré, ce n'était qu'à titre précaire, et nous avons vu Darius Ier les chasser même de l'enceinte du temple de Neith, où ils avaient été installés, et faire faire aux prêtres une nouvelle distribution, cette fois complète, des terres sacrées. La mention que telle terre fait partie du *neter hotep* de tel dieu se trouve toujours dans tous les contrats démotiques de vente ou de louage concernant cette terre. Si de plus, comme nous le constatons dans un contrat du Louvre, une partie de ce *neter hotep* avait été concédé aux soldats grecs le possesseur avait bien soin de noter encore cette circonstance. Mais ce n'était pas seulement à telle tribu sacerdotale ou à telle gens égyptienne ou étrangère que tel *neter hotep* fut concédé, ce fut aussi à telle famille. J'inclinerais même à penser, pour ma part, que les prescriptions mosaïques sur l'année jubilaire et sur le retour des biens aux familles qui en étaient originairement pourvues, spécialement pour les champs et terrains de campagne, ont été empruntées à la législation égyptienne d'une certaine époque (1). Ce qui est incontestable, c'est que, comme chez les

(1) Le procès d'Hermias, relatif à une propriété aliénée depuis 90 ans,

Hébreux, nous voyons les héritages retourner à la famille après des aliénations à titre gracieux. C'est ainsi, par exemple, que, quand les maris donnent, ce qu'ils font habituellement, leurs biens à leurs femmes, celles-ci sont obligées de les rendre à leurs neveux, au moins après leur mort, si elles n'ont pas d'enfants, ainsi que nous aurons occasion de le voir. En était-il de même pour la vente proprement dite et non fictive? Les biens vendus «pour argent» pouvaient-ils retourner dans certains cas, à certaines époques, aux légitimes héritiers? Nos documents ne nous permettent pas encore de donner une réponse définitive, mais nous avons grande tendance à le croire. Les décrets lagides de *philanthropie* accordant à l'occasion de quelque anniversaire royal la propriété aux possesseurs du sol, en même temps qu'une amnistie générale pour toutes les coulpes, sont loin d'être contraires à cette supposition. C'était peut-être un refuge, conforme aux idées grecques, contre les recours résultant du jubilé trentenaire de l'année sothiaque. Mais on peut y voir aussi simplement une légitimation des acquisitions irrégulières au point de vue égyptien. La propriété devait, en effet, se prouver par les pièces la concernant à toute époque, et la possession, pas plus que la prescription, ne devenait un titre selon la loi du pays, à laquelle les rois pouvaient seuls faire exception par leurs décrets.

Nous savons d'ailleurs que les enfants avaient droit réel sur l'héritage de leurs parents, droit tout aussi réel que dans notre code civil actuel, mais auquel ils pouvaient cependant renoncer par un acte libre. Le frère aîné était sous ce rapport le représentant officiel des enfants, il était le κυριος de tous les biens du père, du vivant même de celui-ci, c'est-à-dire qu'il était chargé de faire valoir les revendications de la famille et contre son chef et à l'égard des étrangers. Mais ce droit d'aînesse n'était nullement comparable au droit d'aînesse des patriarches sémitiques et au droit d'aînesse de nos familles nobles du moyen âge. Et d'abord il existait dans les familles du commun tout autant que dans les familles privilégiées; c'est même dans les papiers appartenant au peuple que nous avons pu le constater. Et puis ce droit de l'aîné n'excluait nullement les droits parallèles et collatéraux des cadets. Si l'aîné *devait* réclamer les biens de la famille et les défendre contre tous les étrangers dans les procès, s'il

semble nous prouver le contraire du temps des Lagides, pour les terrains de ville, mais Hermias lui-même l'emporta pour les champs inscrits au nom de sa famille sur le cadastre. Il est vrai que la vente avait été faite par un autre que le légitime propriétaire.

figurait en cette qualité en son nom personnel, c'était au bénéfice de tous les siens et non à son seul bénéfice. L'aînesse était pour lui une charge plutôt qu'un privilège, et chacun de ses frères pouvait lui réclamer sa part légale dans l'héritage paternel. Nous aurons bientôt l'occasion, dans les prochaines leçons, d'examiner le jeu de ces institutions dont on ne peut s'empêcher d'admirer la sagesse. J'ai voulu d'abord vous en faire comprendre l'esprit.

Je dois ajouter que rien ne prouve jusqu'ici, en Égypte, la possibilité de tester à titre gratuit pour d'autres que pour des membres de la famille; tout nous prouve au contraire, que les droits de la famille n'auraient pas autorisé un tel acte de liberté individuelle : si le code égyptien permettait les donations matrimoniales et entre époux, dônations purement gratuites, bien que faites sous forme de créance (*sanch*) ou *d'écrits pour argent*, c'était justement pour assurer le mariage légitime durable,— et par conséquent la perpétuité de la famille et de ses droits. La femme n'était alors, — comme plus tard le fils aîné, — que le représentant des générations à venir, et c'est pour cela que les droits du fils aîné, κύριος, sont proclamés à Thèbes en même temps que les siens dans les contrats de mariage. Le dépouillement du mari de son vivant, dépouillement plus ou moins complet, s'appliquant soit à la nue propriété, soit aussi à la jouissance même, était une garantie traditionnelle de la famille, que nous trouvons dès les plus anciennes époques, dans les anciennes maximes du scribe Ani. C'était une forme spéciale, une extension de l'hypothèque familiale qui existait seule dans les contrats memphites de *sanch* ou de créance matrimoniale. Mais ces donations-là n'avaient aucun rapport possible avec les donations proprement dites, entre vifs ou testamentaires, faites à l'égard des étrangers. Autant elles paraissent rationnellement compréhensibles, je dirais presque normales, autant l'acte libre qui enlève à une famille les biens recueillis par les générations de la même famille qui ont précédé doit paraître au philosophe non prévenu un acte inexcusable et pour ainsi dire monstrueux. Au point de vue de la raison pure, l'homme n'a le droit absolu de donner, comme il l'entend, que ce qu'il a acquis lui-même, ou pour nous servir des expressions égyptiennes, que ce *qu'il a fait être*. Et encore ce droit, l'a-t-il s'il a lui-même des enfants? Non sans doute. C'est pour cela que les Grecs ont souvent ôté à l'individu le pouvoir de tester et que, quand ils le lui ont accordé, ils lui ont imposé toutes sortes de restrictions ou l'ont, comme à Athènes, subordonné à la vo-

lonté, je dirais presque au caprice des juges et du peuple (1). Le fils seul était l'héritier naturel et normal. Lui seul avait des droits réels, et tout ce que pouvait faire celui qui n'avait pas de fils c'était d'en adopter un. Il le pouvait en le déclarant à la phratrie. L'hérédité se trouvait alors définitivement acquise. Il le pouvait aussi par acte de dernière volonté. Mais c'était un mode essentiellement fragile, contestable, soumis au jugement souverain du peuple et qui laissait cet héritage en litige ἐπίδικος. L'adoption ne paraît pas avoir existé en Égypte; nous n'en trouvons nulle trace. La famille était une famille naturelle et non une famille purement civile, et nous avons vu que ce principe allait si loin que les Égyptiens n'admettaient pas de bâtardise; tout fils dont l'origine était constatée par le père appartenait à ce père comme ses enfants légitimes. C'est même là une des raisons qui avaient donné naissance aux donations entre époux dont nous avons parlé précédemment et qui avaient l'avantage d'assurer le sort des enfants légitimes contre l'éventualité des enfants de fortune. La loi, pour faciliter les mariages, avait favorisé ces sortes de donations en empêchant sans doute les réclamations d'enfants nés ailleurs après le contrat, enfants qui n'étaient pas bâtards, mais n'étaient pas héritiers. Quant à ceux qui étaient nés avant le mariage, ils auraient pu faire valoir leurs droits, — et c'est ce que nous leur voyons souvent faire, — quand on n'avait pas eu la précaution de les faire souscrire, comme les enfants de Patma, Setna, etc., à leur propre exhérédation. Nous voyons même que des enfants en bas âge pouvaient souscrire, tandis qu'ils ne semblent pas avoir pu administrer par eux-mêmes leurs biens (2). Cette différence est difficilement explicable autrement que par le motif indiqué plus haut et pour favoriser les mariages légitimes et la perpétuité régulière de la transmission des biens dans des familles régulièrement établies.

En résumé, le droit égyptien semble avoir substitué la nation à la cité, et la nation est de sa nature beaucoup moins étroite que la cité dans ses vues et dans ses tendances. L'unité locale, la commune, se substitue plus facilement à l'individu et à la famille qu'une unité plus large. Je dis : à la famille, car certaines cités grecques

(1) Tous les procès jugés à Athènes sont là pour prouver la vérité de notr assertion qu'Aristophane met à peu près mot pour mot dans la bouche d'un juré Athénien.

(2) Du temps de Darius déjà une sœur en âge adulte traite pour ses frères et sœurs en bas âge avec l'assentiment de leur mère commune. Voir du reste sur cette question notre leçon sur la puissance paternelle et les droits des enfants.

n'ont pas hésité devant cette annihilation de la famille, et Sparte, par exemple, avait fait des enfants une propriété exclusive de la ville, comme du mariage un vain nom, qui n'empêchait pas, nous l'avons vu, les magistrats de prêter une femme mariée à un célibataire qui croyait pouvoir en avoir de beaux enfants. Cette puissance de plus en plus grande de la cité, puissance qui peut aller jusqu'à la communauté des femmes et des biens, n'existe jamais à un égal degré dans une nation, du moins pour un temps notable. On peut affirmer que le tempérament des nations de quelque importance est hostile à la communauté absolue comme à la liberté absolue. En face d'une unité trop vaste pour être cohésive, les petites unités reprennent le dessus. La famille, l'individu sont quelque chose. Le gouvernement, par cela même qu'il doit avoir plus d'autorité, devient moins tyrannique pour les particuliers; et rien n'est tyrannique comme les coteries locales. Il ne faut donc pas nous étonner de voir la nation, qui légalement possédait tout en Égypte dans ses trois manifestations : le roi, les prêtres et les guerriers, accorder aux individus et aux familles, qui juridiquement ne possédaient rien, des libertés beaucoup plus grandes sur leur chose qu'ils n'en avaient dans les cités grecques, dans lesquelles juridiquement ils possédaient tout. La tutelle du peuple disparaît ainsi en Égypte, tandis quelle devient de plus en plus grande dans le monde gréco-latin. Les contrats notariés décident de tout, et la cité n'a pas à intervenir. Les droits des individus ne trouvent plus devant eux que les droits des familles encore plus sacrés. La centralisation plus largement comprise produit de la sorte des effets analogues au manque absolu de centralisation. Le même résultat s'est effectué du reste à la longue dans le droit romain s'inspirant de plus en plus du droit des gens et devenant de plus en plus naturel à mesure que la nation s'était substituée à la cité étroite et tapageuse. Il est vrai de dire que la liberté politique perdait peu à peu ce que la civilisation gagnait.

En affaire d'hérédité, les droits des familles étaient absolus en Égypte. Le père n'avait nul besoin de faire acte de libre arbitre pour assurer ses biens à ses enfants. Ceux-ci en héritaient directement; et l'aîné κυριος de l'hérédité du vivant même du père, avait à en faire le partage si le père ne l'avait pas fait. Mais cet acte formel, ce *contrat écrit* du père ou de l'aîné était inutile s'il n'existait qu'un seul enfant. En ce cas, selon le témoignage formel du papyrus grec I[er] de Turin, l'héritier devait, après avoir prouvé sa filiation, payer l'απαρχη (prémices ou droits sur les successions), et faire inscrire l'hérédité sur les registres publics. Voici comment

s'exprime à ce sujet Dinon à propos de l'hérédité d'Hermias :

« Il ajouta aussi que si l'affaire était jugée devant les laocrites, selon les lois invoquées par lui, il devait d'abord démontrer qu'il était le fils de Ptolémée et de la mère qu'il dit et que ses ancêtres sont de la race exposée par lui, et qu'à défaut de cette démonstration les juges ne pouvaient l'entendre discuter sur rien : ces démonstrations faites, il lui était seulement permis de nous demander les documents concernant la maison. De même, pour obéir aux lois politiques et aux décrets, Hermias devait, après avoir fait taxer l'απαρχη (les droits de succession), faire inscrire l'hérédité : à défaut de quoi il devait être frappé d'une amende de dix mille drachmes, tous ses actes d'administration auraient été nuls et il lui aurait été interdit d'envahir les biens des défunts. »

Nous voyons que, dans l'autre procès intenté par lui à propos de ses champs, Hermias avait aussi réclamé sa propriété en vertu de ses droits d'hérédité directe et en invoquant l'inscription de ses champs au nom de sa famille sur le cadastre. L'avocat d'Hermias allègue en effet le fait suivant : « *Item*. Il lut un rapport du basilicogrammate, duquel résultait, dit-il, qu'ayant engagé un procès devant les chrématistes contre Armaïs, fils de Nechthmonth, l'un des prêtres d'Amon de Diospolis, au sujet d'une terre à blé de 20 aroures, qu'Hermias prouvait être un bien de ses ancêtres vendu contre tout droit par Apollonius, fils de Damon, à Armaïs, Apollonius dut soutenir le procès pour Armaïs. et le scribe royal (*basilicogrammate*) ayant fait son rapport aux chrématistes, d'après les enseignements transmis par le topogrammate et le comogrammate, et ayant déclaré que ce sol était inscrit au nom d'Hermon, fils d'Hermias, grand-père de la mère d'Hermias, Apollonius reconnut qu'il devait se désister en sa faveur de la possession de cette terre. »

Ici toutes les preuves se font au nom de l'hérédité directe, sans mention d'aucun contrat écrit. Il en est de même pour une hérédité dont parle un curieux contrat démotique, malheureusement plein de lacunes et dont voici les termes :

« L'an 5, paophi du roi Ptolémée..... étant Météla, fille de Nicias, canéphore devant Arsinoë philadelphe. — La femme Tsémin fille de Téos, dont la mère est Tsetamen, dit au pastophore d'Amon-Api de l'occident de Thèbes, Horsiesi fils de Panas, dont la mère est Theou : Tu m'as satisfait : tu m'as donné, et mon cœur en est

(1) J'adopte pour ce dernier passage la traduction du *Thesaurus*, traduction fort différente de celle de Peyron.

content, l'argent qui est le prix de la maison de femme Tséchons, fille de Phéou, dont la mère est Set-hek-ban..... et des sépultures de Phéou son père et des sépultures de Sethekban (sa mère)..... — biens (qu'a saisis) Pamin, fils de Pana. Il a pris aussi notre champ de sépulture qu'avait acquis Téos fils de Pana, notre père, par hérédité provenant du flanc (par hérédité directe)..... Sethekban, sa femme. — Les voisins de la maison nommée sont: au sud, la maison de... fils de Panas; au nord, la maison du divin père Amen Api, que la rue du roi en sépare, et le canal de l'eau de Djéme; à l'orient les..... de Psenèsé fils de Pamin, qui les possède pour ses fils; à l'occident, la maison de l'ouvrier du temple d'Amon Petchons, fils de Djoumi, qui la possède pour ses fils. Tels sont les voisins de la maison ci-dessus, située au nord de l'enceinte du sanctuaire de..... Je t'ai donné cela. A toi ta maison et tes sépultures que Téos, fils de Pana, avait acquises par hérédité. — Pamin, fils de Pana, dont la mère est Hellou, qui a pris notre terrain, n'a aucune parole à faire à ce sujet. Que Pamin, fils de Pana, dont la mère est Hellou, parle afin de nous interpeller pour cela. — Le receveur des contributions a reçu de nous le *sent* (l'απαρχη) à ce sujet en son nom. Les mémoriaux (les pièces d'attestation) de ces choses sont en nos mains, établissant l'argent soldé à la caisse pour nos terrains ci-dessus. — Nous sommes venus pour faire annonce (proclamation) de cela, et pour fixer une amende de 3 argenteus, en sekels 25, 5 argenteus en tout, au nom (des biens ci-dessus, à payer par la partie perdante au sujet) des biens de notre père. — Pamin, fils de Pana, n'a rien à dire sur ces choses et sur notre champ ci-dessus. — Il est à toi. Je te l'ai donné et en ai reçu le prix de ta main. Ce prix est complet sans aucun reliquat. Mon cœur en est satisfait. Celui qui viendra t'inquiéter à ce sujet par aucune parole au monde, soit en mon nom, soit au nom de quiconque au monde, je le ferai s'éloigner de toi. Que je te le garantisse (par tout acte, toute parole au monde, en tout temps. A toi les actes concernant ce bien en quelque lieu qu'ils soient), les écrits quelconques qu'on a faits sur lui et les écrits quelconques dont je justifierai. Ils t'appartiennent ainsi que leur droit. A toi ce dont je justifierai à ce sujet : l'adjuration et l'établissement sur pied que l'on fera pour toi, dans le lieu de justice, au nom du droit de l'écrit ci-dessus que je t'ai fait. — Que j'aie à le faire — je le ferai. »

Cet acte est un «écrit pour argent» transmettant la nue propriété d'un bien actuellement occupé par un autre. Comme d'ordinaire en cas pareil, toutes les formules étrangères à «l'écrit pour argent» ont été intercalées à propos de la description du bien cédé. Il en

était de même, nous l'avons vu, toutes les fois que des clauses particulières, explicatives ou autres, devaient s'introduire dans un acte pour argent, par exemple quand il s'agissait d'indiquer les limites morales d'une propriété indivise, les murs mitoyens, les portes et fenêtres à ouvrir ou à fermer, etc. Ici ce n'était pas pour indiquer les réserves spéciales à la propriété, mais pour insister sur l'origine et la nature de cette propriété, que le vendeur a ajouté les phrases curieuses reproduites plus haut.

Nous voyons ainsi qu'il s'agissait d'une vente faite par une nièce à un oncle et concernant un bien occupé injustement par un autre oncle. La vendeuse prétend que ce bien appartenait par héritage direct à son père, puis à elle. Elle invoque les απαρχη payées au receveur des contributions, les reçus à elle délivrés lors de l'inscription de l'hérédité, bref les formalités qu'Hermias aurait dû accomplir pour l'hérédité directe de sa maison, selon les renseignements fournis par le papyrus grec I^er^ de Turin. La déclaration formelle ainsi faite par l'héritière légitime devenait un document important entre les mains de son acheteur, et nous voyons qu'elle y attache comme sanction pénale une forte amende qu'elle aurait à payer si ses assertions étaient inexactes et ses droits de propriété controuvés. Remarquons du reste que cette affaire se débattait en famille et que l'acheteur appartenait comme le vendeur et la partie adverse à la race dont venait le bien patrimonial en discussion.

Nous aurons maintenant à examiner dans les leçons suivantes les différentes manières dont on faisait et dont on partageait les héritages par contrats écrits : bref tout ce qui découlait de l'hérédité égyptienne ; car ce que nous avons dit suffit pour bien faire comprendre ce qu'elle était en elle-même, dans sa nature intime.

**Eugène REVILLOUT.**

# L'AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE[1]

## I

C'est le propre de tout ce qui touche à la philosophie de soulever des problèmes particulièrement complexes et embarrassants. Il nous semble que l'agrégation de philosophie n'échappe pas à cette loi. Tandis que les agrégations d'histoire, des lettres et de grammaire ont à tout le moins un objet bien défini et ne donnent lieu qu'à des questions de forme, d'économie, de division ou de groupement, l'agrégation de philosophie nous paraît soulever tout d'abord une question de fond et de principe, auprès de laquelle toutes les autres n'ont qu'une importance secondaire, je veux dire la question de savoir ce qu'il faut entendre par la philosophie elle-même, en ce qui concerne l'agrégation qui s'y rapporte.

Nous n'inventons pas cette difficulté. Elle s'impose à l'esprit de quiconque compare l'état actuel de la philosophie avec la nature des sujets proposés aux candidats à l'agrégation.

Considérez les publications philosophiques actuelles, parcourez les revues philosophiques : à côté d'études sur Platon et Descartes, sur les lois du raisonnement, la certitude et l'obligation morale, vous trouverez mainte recherche sur des sujets tels que : la vitesse des transmissions nerveuses, la théorie des réflexes, l'irritabilité cérébrale, le darwinisme, l'espace à *n* dimensions, les troubles du système nerveux, les colonies animales, la sociologie, l'éthologie et l'ethnographie. En un mot, tandis que, pendant les deux premiers tiers de ce siècle, la philosophie, chez nous du moins, s'était appliquée en général à resserrer le champ de ses recherches, de manière à se constituer un domaine propre et exclusif, depuis une quinzaine d'années, au contraire, nous la voyons abattre elle-même les remparts derrière lesquels elle s'était retranchée, et renoncer à son domaine, sous la seule condition d'être admise à se promener sur celui des autres.

En regard du tableau de la philosophie actuelle plaçons main-

(1) Cette note a été lue dans la réunion de la section des lettres, tenue à l'École des sciences politiques, le samedi 9 juin, à 8 heures et demie du soir, sous la présidence de M. Beaussire, membre de l'Institut.

tenant celui de l'agrégation. Nul doute que les juges du concours ne considèrent avec intérêt le récent développement de la philosophie et ne se préoccupent d'y conformer dans la mesure convenable le développement de l'agrégation elle-même. Des sujets de composition tels que les principes de la psycho-physique, la vie, la théorie de l'évolution, proposés aux candidats, sont, de cette disposition du jury, le témoignage plus que suffisant. Il n'en reste pas moins que la matière de l'agrégation, dans son ensemble, n'a pas changé de caractère. La grande majorité des questions, aujourd'hui encore, est relative à Platon, Aristote, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibnitz, Kant, et à des problèmes tels que : ce qu'il y a d'inné dans l'intelligence, la méthode en philosophie, les rapports de la morale et de la psychologie, la sanction morale, l'erreur, l'idée du moi, l'idéalisme et le réalisme, tous objets qui relèvent de la réflexion plus que des sciences expérimentales.

Il y a ainsi comme une divergence entre l'agrégation de philosophie et la philosophie contemporaine. Ici, sans proscrire les recherches analogues à celles des grands philosophes classiques, on admet une fusion de la philosophie avec les sciences positives, qui prend un caractère tout nouveau, depuis que les sciences sont émancipées et savent se passer de spéculations métaphysiques. Là, tout en cherchant curieusement dans la philosophie contemporaine les théories susceptibles d'enrichir le fonds traditionnel, on continue à se tenir avant tout sur le terrain des idées, de la vie subjective, des données de la conscience.

Que faut-il penser de cette divergence ? Est-elle fâcheuse, et faut-il travailler à la faire disparaître? Est-elle dans l'ordre, et faut-il la maintenir ? En d'autres termes, convient-il de souhaiter ou de repousser une réforme de l'agrégation de philosophie conçue dans un esprit scientifique?

A cette question, soulevée par les faits eux-mêmes, il y a, à vrai dire, une réponse très simple. Il est juste, alléguera-t-on, que l'agrégation ne suive que de loin le progrès de la science. Ni les innombrables tentatives de la science qui se fait, tentatives dont beaucoup sont destinées à échouer, ni même toutes les théories confirmées, ne trouvent légitimement place dans un examen tel que l'agrégation. C'est assez de s'assurer que les candidats sont capables de donner un enseignement correct dans une sphère déterminée,et de travailler de leur côté à l'avancement de la science. Mais, ajoutera-t-on, s'il convient que l'agrégation de philosophie demeure à quelque distance de la philosophie elle-même, il n'en est pas moins indispensable qu'elle se mette de plus en plus en

harmonie avec elle ; car la science n'existe pas en vue des concours, mais les concours en vue de la science. Qu'on ne s'inquiète pas d'ailleurs de la disconvenance qui se manifeste aujourd'hui entre le moyen et la fin. Le temps, de lui-même, ajustera l'un à l'autre : l'adaptation est déjà commencée.

Cette solution du problème est, à coup sûr, simple et plausible. Peut-être est-ce, en fait, celle qu'amènera le temps. Il ne s'ensuit pas immédiatement que ce soit la meilleure.

Supposons proclamé ce principe que le domaine de l'agrégation de philosophie doit être ou devenir celui-là même de la philosophie contemporaine. Comme celle-ci embrasse, à la lettre, toutes les sciences, le futur agrégé de philosophie devra étudier toutes les sciences. Il ne saurait se borner à quelques-unes ; car il n'en est pas de l'agrégation comme du doctorat, qui admet, qui réclame la concentration et la spécialité. L'agrégé doit avoir au moins la clef de toutes les parties afférentes à l'objet qu'il est appelé à enseigner.

Maintenant quel degré d'instruction devra-t-il acquérir en chaque science? C'est là un point bien difficile à déterminer. Se contenter de recueillir les formules les plus générales dans lesquelles se peuvent résumer les résultats des sciences est évidemment insuffisant. Lors même que les faits particuliers seraient en eux-mêmes sans intérêt pour le philosophe, ce qui est inadmissible, on ne comprend le sens d'une formule générale, on n'en est maître, que quand on en a suivi la génération. Pour qui la reçoit du dehors et ne l'a pas recréée par un travail personnel, la formule est inutile ou trompeuse. Il n'y a qu'une manière d'entrer dans l'esprit de la science, c'est de se mettre à son école, de commencer par le commencement, et de gravir un à un, patiemment et religieusement, tous les degrés qui mènent à ses conclusions. On ne saurait donc prétendre que les candidats à l'agrégation de philosophie fussent au courant des résultats les plus élevés des différentes sciences, si importants d'ailleurs que puissent être ces résultats au regard de la philosophie : de telles connaissances, aujourd'hui, ne pourraient être que superficielles et illusoires. La seule chose à laquelle on puisse songer, c'est de souhaiter que les candidats aient reçu, dans chaque ordre de science, une solide instruction élémentaire. Il est vrai qu'à ce compte ils se trouveront peut-être n'aborder que peu ou point les théories scientifiques qui peuvent être de conséquence en philosophie : ils auront du moins des connaissances précises et bien digérées ; ils sauront ce que c'est que savoir et ne savoir pas ; et, au besoin, ils imite-

ront les savants de profession, que l'on voit souvent plus réservés que les philosophes dans l'application de la science à la philosophie.

Encore cette instruction scientifique élémentaire, qui devrait, malgré tout, pour rendre service au philosophe, atteindre à une certaine hauteur, demeurera-t-elle très difficile à acquérir, étant donné, non seulement l'organisation générale des études en France, mais même la capacité moyenne de l'intelligence. Tout ce qu'on exigera dans la pratique, ce sera sans doute une pleine connaissance de toutes les matières scientifiques figurant au programme de l'enseignement secondaire. Or, combien de candidats pourront associer cette instruction à la culture littéraire, historique et spécialement philosophique, qui apparemment continuera d'être tenue pour obligatoire?

Quoi qu'on fasse, on échappera difficilement à cette alternative : ou se contenter de vagues aperçus et de connaissances fragmentaires sur les questions scientifiques qui paraissent plus voisines des questions philosophiques; ou imposer aux candidats des études scientifiques régulières et méthodiques, lesquelles demeureront plus ou moins en deçà des théories scientifiques que la philosophie peut utiliser.

Nous ne nous étendrons pas sur une autre conséquence embarrassante du principe que nous discutons, à savoir le changement qui devrait être apporté dans la composition du jury d'examen. Actuellement, un jury simplement composé de philosophes est encore compétent. Il n'en sera plus de même lorsque les candidats auront à traiter de la vitesse de la transmission nerveuse ou de l'espace à *n* dimensions, et lorsqu'ils seront tenus de fonder leurs théories philosophiques sur les résultats des sciences objectives. Il faudra, dans le jury, adjoindre aux philosophes des représentants des sciences proprement dites, des mathématiciens par exemple, des naturalistes, des médecins, voire des juristes et des économistes. L'idéal serait certainement que toutes les sciences y fussent représentées; car dans la philosophie conçue comme synthèse universelle, toutes les sciences ont droit de cité. Dans la pratique, on se bornera à désigner des hommes adonnés à quelque science particulièrement liée à la philosophie, et suffisamment versés dans les autres. Dès lors, étant donné une leçon d'un candidat sur l'idée d'espace, par exemple, tel juge l'appréciera au point de vue mathématique, tel autre au point de vue physiologique, et les philosophes au point de vue philosophique. Je ne sais si ces divers juges, maintenant chacun leurs droits, se mettront aisément d'accord.

On le voit, grande sera la difficulté de former des agrégés de philosophie capables d'aborder avec une véritable compétence toutes les parties de la philosophie contemporaine. Soit que l'on considère la masse des connaissances de toute nature qu'aura dù acquérir le candidat, soit même que l'on se préoccupe uniquement des détails d'exécution, comme l'économie matérielle de la préparation et les conditions de l'examen, on se demande si une réforme de l'agrégation, conçue dans le sens de la philosophie scientifique, pourrait jamais être, en fait, autre chose qu'une apparence et une illusion.

Supposons pourtant que toutes ces difficultés ont été vaincues et que l'idéal de l'agrégé, savant autant que philosophe, est réalisé. Ce nouvel agrégé sera-t-il, mieux que l'ancien, en mesure de répondre à sa destination?

Quelles que soient les fins diverses qu'on assigne à l'agrégation, il en est une qu'on ne peut évidemment omettre, c'est la consécration de l'aptitude à donner l'enseignement secondaire. Or, à ce point de vue, convient-il de substituer aux agrégés actuels, avides sans doute de connaissances scientifiques, mais avant tout philosophes, des agrégés préoccupés d'enseigner une philosophie fondée sur les sciences objectives?

L'enseignement de la philosophie dans les lycées est actuellement l'un des plus vivants et des plus prospères. Ouverts à toutes les idées fortes et fécondes, les professeurs se plaisent à initier leurs élèves aux grandes théories et hypothèses contemporaines. Ils ne se bornent pas à les entretenir de ces recherches nouvelles par manière d'agréables digressions : ils en incorporent à leurs cours mêmes tout ce qui leur paraît solide et durable. Mais en même temps ils restent fidèles à l'esprit et à la méthode de leurs devanciers : les théories de l'âme, de la connaissance, du raisonnement, du devoir et de l'idéal, constituées au point de vue de la conscience et de la pensée, demeurent le fonds et le centre de leur enseignement. Ils savent que, quand ils parlent de ces choses, ils ont autorité sur leurs élèves, tandis qu'ils craindraient de surprendre sur les visages une expression de défiance, s'ils traitaient *ex professo* de matières qui font l'objet propre d'un autre enseignement. Ils sentent que, s'ils ne sont pas trop maladroits, ils n'auront pas de peine à intéresser les jeunes gens à des analyses psychologiques qui prennent leur point de départ dans les analyses littéraires et morales, ainsi qu'à des recherches sur le devoir et la destinée humaine faites à un point de vue tout humain et pratique. Enfin ils ont conscience

d'être utiles, en fixant dans les esprits, sous forme de principes raisonnés, les vagues instincts de dignité, de perfectibilité intellectuelle et morale, de fraternité humaine, de dévouement à l'idéal, que la simple expérience de la vie pourrait aussi bien étouffer que développer.

Si tel est actuellement l'enseignement de la philosophie, que deviendra-t-il lorsque l'agrégation aura été mise en exacte conformité avec la philosophie contemporaine?

Il est bien entendu que le professeur sera un homme sérieux et ne visera pas à remplacer par le charlatanisme de la fausse science le charlatanisme de la phrase qui a soulevé une juste réprobation.

Or, en dépit de son savoir et de sa conscience, il ne pourra, parlant de matières enseignées à côté de lui par des hommes spéciaux, compter sur la même autorité que le philosophe placé sur un terrain qui est bien à lui. Rien ne prouve que des conflits ne s'élèveront pas entre le professeur de philosophie et les professeurs de physiologie, de physique ou de mathématiques, conflits où il sera bien difficile que le philosophe ait le dessus, et qui, d'ailleurs, en eux-mêmes, sont toujours préjudiciables aux études.

Mais ce n'est encore là qu'un inconvénient extrinsèque : il en existe de plus essentiels. La philosophie scientifique contemporaine a ce caractère, d'être en voie de formation. Qu'en subsistera-t-il à titre de théorie spécialement philosophique, distincte des théories scientifiques proprement dites? Nul ne peut le dire. Or il semble qu'on ne doive enseigner au lycée que la science faite, au moins la science définie et délimitée. Sur les tentatives de transformation et de déplacement de la science, on peut bien donner aux élèves quelques aperçus, mais on n'en saurait faire le fonds même de l'enseignement.

Enfin et surtout, la question qui se pose à propos de la philosophie contemporaine, c'est celle de savoir si la matière en est, plus que celle de la philosophie classique, conforme aux besoins de nos élèves de philosophie. Qu'est-ce donc que les élèves viennent chercher dans cette classe, qui doit mettre le couronnement à leurs études? A cette question suprême aboutit inévitablement le problème que nous examinons.

Les jeunes gens qui entrent en philosophie n'ont pas seulement reçu cette éducation esthétique et morale que donnent les études littéraires; ils ont encore parcouru un à un ou vont achever de parcourir les principaux domaines de la réalité, ils ont

acquis une certaine somme de connaissances positives sur les objets mathématiques, physiques et naturels. A cette liste déjà longue d'études objectives, est-il urgent d'ajouter une discipline qui, sauf la clarté et la certitude, présentera le même caractère? Certes, la recherche des conditions physiques des sensations est chose très intéressante; mais cette recherche est à peu près de la même nature que l'analyse des fonctions physiologiques proprement dites; et nous ne doutons pas que le professeur de physiologie lui-même ne l'introduise dans son cours, le jour où elle aura acquis un caractère vraiment scientifique. Il en est de même des grandes hypothèses biologiques et cosmologiques modernes, telles que le transformisme et l'évolution. Ce sont là des conceptions extrêmement générales sans doute, mais tout objectives, ainsi que peut l'être la loi de la gravitation universelle. Qu'est-ce que le professeur de philosophie pourra bien ajouter d'utile ou de solide à ce que les professeurs de sciences auront enseigné sur ces objets?

Un enseignement distinct, portant sur des objets tels que les lois psycho-physiques et les grandes hypothèses scientifiques n'étendra guère la culture générale des élèves, et les exposera à contracter de mauvaises habitudes d'esprit, en leur présentant les résultats de la science, sans les initier suffisamment au détail des recherches expérimentales qui en sont le fondement et qui en mesurent la portée.

Ce n'est pas du côté de la science objective que l'ensemble des enseignements autres que celui de la philosophie laisse subsister une lacune; c'est du côté de cette science de l'homme, qui, depuis plus de deux mille ans qu'elle a été discernée par Socrate, a conservé son utilité et son prix.

Il reste vrai, semble-t-il, comme il l'était pour Platon et Aristote, qu'il y a deux usages possibles de l'intelligence humaine : l'un où elle se soumet à la matière, l'autre où elle pense pour elle-même et vise à la liberté. Dans le premier usage, l'intelligence se borne à être le miroir des choses extérieures; elle emploie toutes ses facultés et tout son art à se dépouiller de ce qui vient d'elle-même, pour se faire une nature aussi conforme que possible à celle de la réalité: son ambition, en ce sens, est de devenir l'expression adéquate de l'univers au sein d'une conscience. Dans le second usage au contraire, l'intelligence se considère, non comme un effet, mais comme une cause. Mal satisfaite de la réalité qui l'entoure, elle ose méditer pour son propre compte et se former un idéal; et elle voit dans ses idées comme autant de forces

capables de modifier la destinée humaine. Peu importe que ce second emploi de l'intelligence repose sur une illusion ou sur une juste vue de la nature des choses. Il est certain que, pour nous, tout se passe comme si nous pouvions nous créer par nous-mêmes un idéal, et comme si nos idées avaient par elles-mêmes une influence sur notre condition. Si la liberté, si l'idéal est une illusion, comme c'est une illusion naturelle et vraisemblablement indestructible, c'est pratiquement une réalité. Et comme la foi dans la liberté est cela même qui réalise la liberté, dans le sens où elle est réalisable, il reste vrai que, pour nous, l'autonomie de l'intelligence existe, par cela seul que nous la croyons possible.

Que ce second usage de l'intelligence ait, lui aussi, sa légitimité et sa valeur, c'est ce que nul ne songerait à nier. S'il est utile et bon d'observer le cours des choses et de s'y conformer, chacun admet qu'il est beau, quand on s'est une fois mis en règle avec les nécessités de l'existence, de tourner les yeux vers ce superflu qu'on nomme l'idéal, et de rêver pour l'humanité la condition la plus noble et la plus heureuse. « Il y a, disaient les stoïciens, deux sortes de choses : celles sans lesquelles nous ne pouvons pas vivre, et celles sans lesquelles nous ne voulons pas vivre. » Dans l'adaptation aux conditions extérieures se résument les premières; l'idéal est le nom commun des secondes. Et peut-être ce qui apparaît comme le superflu est-il moins distinct du nécessaire qu'il ne semble au premier abord. On peut, ce semble, soutenir sans paradoxe que, d'un bout à l'autre de l'histoire de l'humanité, c'est à une idée, à une volonté, à une foi que les hommes ont dû de s'élever et de subsister. Qui sait si ce n'est pas tout d'abord la conception d'un idéal qui a créé l'homme et l'a mis hors de pair?

Or, des deux usages possibles de l'intelligence, l'un réceptif, l'autre actif et libre, les études objectives procurent le premier; mais pour le second elles ne sauraient rien faire. Les lettres elles-mêmes n'y ont qu'imparfaitement pourvu. Elles ont orné l'esprit: elles ne lui ont pas donné cette claire conscience de sa dignité et de sa force, qui est pour lui, et une satisfaction, et un accroissement de cette force même. Que manque-t-il donc aux jeunes gens, quand ils ont reçu tous les enseignements du lycée à l'exception de celui de la philosophie? Il leur manque de se rendre compte de la vie propre de l'âme humaine et de sa puissance. Il leur manque de connaître avec précision le rôle des idées, voire des imaginations, dans le perfectionnement et l'existence même de l'humanité. Ils savent maintenant d'où viennent les forces physiques et comment elles agissent : il importe qu'ils sachent également comment nais-

sent et se développent ces autres forces qui s'appellent les idées de Dieu, de la liberté, de l'immortalité, de l'ordre, de la beauté, de la justice, et qui sont les causes prochaines et singulièremen efficaces de nos actions et de notre condition morale. Et l'on ne doit pas seulement souhaiter que les jeunes gens soient initiés au mécanisme de la pensée humaine et de son influence : on doit vouloir aussi qu'ils s'éprennent des idées hautes et fortifiantes, de manière à apporter dans la vie le souci de l'idéal en même temps que la connaissance de la réalité.

Voilà ce que le professeur de philosophie doit enseigner, voilà le monde où il doit introduire ses élèves. Or il remplira excellemment cette tâche, s'il place dans l'exposition des grands systèmes et des vérités solides qui s'en dégagent l'objet essentiel de son enseignement. Non seulement les conceptions d'un Platon et d'un Aristote, d'un Descartes, d'un Leibnitz et d'un Kant sont des faits historiques auxquels un homme instruit ne saurait être étranger; non seulement l'étude de ces conceptions est nécessaire pour nous faire prendre conscience de la continuité du développement de l'esprit humain et de notre solidarité intellectuelle à l'égard de nos ancêtres; mais les grands philosophes classiques sont les vrais maîtres de l'humanité, en ce qui concerne l'affranchissement de l'intelligence et la poursuite de l'idéal. Eux-mêmes représentent la série des efforts qu'a faits sciemment la pensée humaine pour émerger des choses et se constituer une vie spéciale. Ils sont la démonstration vivante de l'existence distincte et de la puissance de l'esprit. Aussi approuve-t-on généralement l'Université de maintenir dans ses programmes l'étude des grands systèmes historiques, et de placer dans ces systèmes eux-mêmes le point de départ des réflexions et des recherches théoriques auxquelles les professeurs convient leurs élèves. « Initier les élèves aux grandes conceptions de la pensée humaine est, dit M. Marion avec son expérience et son autorité, le service le plus incontesté que rendent nos classes de philosophie (1). »

S'il en est ainsi, il ne faut pas se laisser troubler par la vue de la divergence qui existe entre l'agrégation et la philosophie contemporaine. Cette divergence est dans l'ordre. L'agrégation n'a pas pour fin de témoigner que les jeunes gens sont au courant des plus récentes hypothèses de la science. Elle a son champ distinct, qui est celui de la philosophie subjective et morale.

Tout autre serait naturellement notre appréciation, s'il s'agis-

(1) *Revue philos.*, 1880, p. 418.

sait, non de l'agrégation, mais du doctorat. Liberté absolue, tant dans le choix du sujet que dans la détermination du point de vue et de la méthode : telle est, quant au doctorat, la règle unique et inviolable. Non seulement toutes les recherches de la philosophie contemporaine, mais telles recherches qu'il plaira au candidat d'inaugurer sont à leur place dans une thèse de docteur. Qui peut tracer d'avance les voies qui conduisent aux idées utiles? Mais nous ne voyons aucune raison pour que le principe du doctorat soit transporté à l'agrégation. Une telle accommodation ne deviendrait nécessaire que si l'on voulait faire de l'agrégation un degré intermédiaire entre la licence et le doctorat. Or, s'il est admis que le doctorat doit témoigner avant tout de l'aptitude aux recherches originales, et l'agrégation de l'aptitude à l'enseignement dans les lycées, l'agrégation ne peut être, du moins en ce qui concerne la philosophie, un acheminement au doctorat. Il y a là deux fins toutes distinctes, dont chacune veut être poursuivie pour elle-même.

Est-ce à dire que nul lien ne doit exister entre l'agrégation de philosophie et l'enseignement supérieur? En aucune façon. La préparation à l'agrégation de philosophie nous paraît, à la vérité, indépendante de cette partie de l'enseignement supérieur qui se rapporte à la philosophie objective et scientifique. Mais là sans doute ne saurait se borner l'enseignement supérieur de la philosophie. L'étude des grands systèmes classiques, qui aujourd'hui encore en fait le fond, ne cessera vraisemblablement jamais d'en constituer au moins une partie. A cette branche spéciale de l'enseignement supérieur se rattache naturellement la préparation à l'agrégation. Entre l'agrégation de philosophie et l'enseignement supérieur de la philosophie classique, il y a le même rapport qu'entre l'agrégation d'histoire ou de grammaire et les enseignements supérieurs correspondants.

## II

On le voit, s'il est naturel, en ce qui concerne l'agrégation de philosophie, de poser la question de la matière même et de l'objet du concours, s'il est opportun d'examiner l'idée d'une réforme de ce concours opérée dans le sens de la philosophie scientifique, il paraît légitime de résoudre le problème par le maintien de l'état de choses actuel. Et ce n'est pas là une conclusion insignifiante; car la conservation de ce qui est bien fait évidemment

partie du progrès, au même titre que la réalisation de ce qui est mieux.

En ce qui concerne maintenant l'économie et la forme de l'agrégation de philosophie, nous ne voyons pas qu'il se pose aucune question de grande importance.

On se demandera peut-être s'il est bien conforme à l'esprit des études supérieures que l'examen porte sur l'histoire de la philosophie prise dans son ensemble, depuis Thalès jusqu'à Auguste Comte. N'est-ce pas là, dira-t-on, un programme bien vaste ; et les preuves de savoir général que les candidats ont dû donner en passant la licence philosophique, ne peuvent-elles être considérées comme suffisantes définitivement?

Mais le décret sur la licence porte que tout diplôme de licence ès lettres donne droit de se présenter à toute agrégation de l'ordre des lettres ; et il y a de graves motifs pour ne pas toucher à cette disposition. Or un licencié ès lettres proprement dites ne peut évidemment être nommé agrégé de philosophie sans avoir fait preuve de savoir général en matière d'histoire de la philosophie.

De plus, il y a entre les grands systèmes historiques une solidarité si étroite que la pleine intelligence de chacun d'eux suppose une profonde connaissance de tous les autres : non seulement Aristote nous sert à comprendre Leibnitz, mais la comparaison avec Leibnitz vient parfois déterminer le sens et la portée des théories d'Aristote. Ici plus qu'ailleurs peut-être dans l'ordre des choses morales, l'histoire ressemble à un organisme qui se développe. Il serait donc contraire à l'esprit même de l'histoire de la philosophie de borner le champ de l'examen à telle ou telle période.

Ce qui est vrai, c'est que le savoir général qu'il convient d'exiger des candidats ne doit pas être entendu dans le sens d'une égale connaissance de toutes les parties de l'histoire. Il faut établir une hiérarchie entre les systèmes et les doctrines, et n'imposer une étude approfondie que des principaux. C'est d'ailleurs ce qui a lieu tout naturellement. Car nulle part autant qu'en philosophie la disproportion n'est frappante entre les maîtres et les ouvriers. Les œuvres des premiers ont des profondeurs infinies : celles des seconds sont toutes en surface. Aussi ce que l'on entend par l'ensemble de l'histoire de la philosophie se réduit-il, en fait, dans la pratique de l'examen, au petit nombre de systèmes qui représentent les directions essentielles de l'esprit humain, et aux intermédiaires principaux qui les relient historiquement les uns aux autres.

L'usage des thèses pourrait peut-être donner lieu à des objections mieux fondées.

Quel est, au juste, l'objet de cette partie de l'examen?

Est-ce d'attester la capacité des candidats en matière d'érudition et de recherches personnelles? — Mais qui pourrait, en neuf mois, ayant déjà à compléter son instruction sur l'ensemble de la philosophie théorique et de l'histoire de la philosophie, et à préparer six ou sept textes étendus tels que le *Timée* de Platon, le deuxième livre de la *Physique* d'Aristote, ou la critique des idées de Descartes par Leibnitz, approfondir en outre, d'après les sources et d'une manière personnelle, un programme tel que : les doctrines de l'École d'Élée, les doctrines des Sophistes, la définition dans Platon, Aristote et Leibnitz, la philosophie de Spinoza, la morale de Kant et de Fichte. Cette dernière question, à elle seule, suppose l'étude spéciale d'au moins trois ouvrages de Kant et de six ou sept ouvrages de Fichte, dont plusieurs, ou ne sont pas traduits, ou sont plus inintelligibles dans la traduction que dans le texte. Il est clair que, considérées comme épreuve scientifique, les thèses manquent leur objet. Les candidats, s'ils n'ont pas voulu sacrifier aux thèses le reste du programme, ne peuvent guère que répéter ce qui leur a été enseigné, ou échanger leurs notes.

Mais, dira-t-on, les thèses ont moins pour objet de former les candidats aux recherches originales que de les inviter à étudier avec plus de détails certaines parties de l'histoire de la philosophie. — Il est déjà pourvu excellemment à cet intérêt, répondrons-nous, par l'explication des auteurs, épreuve précieuse entre toutes, où la précision et l'exactitude s'imposent, et où il est impossible de paraître savoir ce qu'on ne sait pas en réalité. Les thèses ne comportent guère une telle précision. La demi-érudition qu'elles admettent ne suppose pas, de la part des candidats, un autre genre de travail que celui auquel ils doivent déjà se livrer pour acquérir la connaissance élémentaire de l'ensemble.

Est-ce à dire qu'il conviendrait de supprimer les thèses purement et simplement? Nous ne le croyons pas.

Il est certainement utile de développer chez les jeunes gens l'aptitude scientifique en même temps que l'aptitude professionnelle. De plus, en ce qui concerne spécialement la philosophie, il est juste qu'à côté de l'ensemble des questions qui forment le fonds et la matière permanente de l'examen on admette telle ou telle question nouvelle, historique ou théorique, propre à étendre et à rajeunir les études. La vie, en toutes choses, implique le

mouvement. Il y aurait d'ailleurs surprise fâcheuse à faire, de questions de cette nature, le sujet des compositions écrites improvisées, ou des leçons qui doivent être préparées en vingt-quatre heures.

Il nous semble donc à propos de maintenir, à côté des épreuves d'un caractère plus professionnel, une épreuve d'un caractère plus scientifique, dont le programme serait indiqué d'avance. Mais le mode devrait en être changé.

On pourrait peut-être conserver le système des thèses, mais en en réduisant beaucoup le nombre. Une ou deux suffiraient certainement. Encore les sujets devraient-ils être très restreints et nettement circonscrits. Nous ne voyons pas d'ailleurs pourquoi ces sujets ne seraient pas d'ordre théorique aussi bien que d'ordre historique : l'intérêt est certainement le même des deux côtés.

On objectera que, dans ces conditions, il deviendrait impossible de découper, dans les programmes des thèses, autant de questions différentes qu'il y a de candidats admis à subir les épreuves orales. Mais il serait étrange que l'étendue du programme se réglât sur le nombre probable des admissibles, et que, si ce nombre venait à doubler, les candidats dussent préparer, non plus cinq thèses, divisibles en quinze questions, mais dix thèses, susceptibles de fournir trente questions différentes. Toutefois on doit reconnaître qu'il y aurait là une difficulté pratique ; et l'on ne voit pas comment cette difficulté pourrait être tranchée, sinon par le recours au huis clos pour cette partie de l'examen, mesure à laquelle on se résout toujours difficilement.

Peut-être pourrait-on appliquer à l'agrégation de philosophie l'idée émise par M. Lavisse dans son étude sur l'agrégation d'histoire et de géographie (1), idée qui consiste à remplacer les thèses multiples par un travail écrit unique, composé à loisir, que le candidat remettrait le jour de l'ouverture du concours, et sur lequel il serait appelé à donner des explications orales.

Ce projet pourrait, en ce qui concerne l'agrégation de philosophie, être déterminé de la manière suivante.

Les thèses actuelles seraient supprimées. Tous les ans, trois mois avant l'ouverture du concours, le jury dresserait une liste de sujets tant historiques que théoriques, d'un caractère restreint et très précis. A chacun des candidats qui se présenteraient, un de ces sujets serait, dès cette époque, attribué par le sort. Chaque candidat devrait remettre, le jour de l'ouverture du concours, un

(1) Voyez *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 avril 1883, p. 371.

travail écrit, de proportions modestes, sur le sujet qui lui serait échu. Une courte soutenance, appropriée à cet objet spécial, permettrait aux juges de s'assurer que le candidat est bien l'auteur du travail qu'il présente, et qu'il est réellement maître des idées et des faits qui y sont développés.

Il y aurait là peut-être les éléments d'une amélioration du concours. Mais l'importance de ces changements matériels ne doit pas être exagérée. La valeur d'un examen dépendra toujours avant tout de la compétence et du tact des personnes auxquelles il est confié; et c'est pourquoi l'on peut être sûr que l'agrégation de philosophie remplira excellemment sa destination, tant qu'elle sera entre les mains des juges actuels ou de juges choisis à leur ressemblance.

Émile **BOUTROUX**.

UNE

# NOUVELLE QUESTION SCOLAIRE

## EN ALLEMAGNE

---

Toutes les fois que la vie sociale d'un peuple, dans son éternelle oscillation, vient à s'approcher du point le plus bas de la courbe pour reprendre bientôt après sa marche ascendante, les esprits timorés ne manquent pas de remplir l'air de leurs lamentations sur les misères du temps. Ils ne voient pas, ou ne veulent pas voir, que l'État lui-même, malgré le mystère et les énigmes dont s'entoure son activité, est en fin de compte soumis à la même loi de la nature, qui veut que le repos succède à la lutte. Si seulement ces pusillanimes se contentaient de confesser leur propre impuissance, et d'opposer aux difficultés d'un moment critique le calme silence de l'homme ferme et inébranlable! — Non! Au lieu de ranimer en eux-mêmes et chez les autres la confiance ébranlée, on les voit de tout temps s'efforcer d'inspirer aux autres leur propre peur, et d'entraîner après eux les esprits hésitants par un mot lancé dans la foule, mot qui n'est qu'une demi-vérité.

L'Allemagne, si peu sensible en général aux mots à effet, est depuis quelque temps en proie à ce mal que nous n'aurions pas cru auparavant susceptible de prendre racine en terre allemande. « La *surproduction* des lettrés ! » tel est le nouveau cri de guerre, dont le moindre défaut serait déjà la formule brutale sous laquelle il est exprimé, comme si, d'après les règles d'une économie politique mal entendue, la culture de l'homme devait être soumise aux lois de l'offre et de la demande, au même titre que la fabrication des articles de voyage ou autres objets de mode.

Nous avions cru jusqu'ici que notre époque, qui se considère si volontiers comme l'héritière du XVIIIe siècle et qui fait tant état de ses recherches scientifiques, était enfin arrivée à reconnaître que la science rend libre et que nous sommes tous nés pour cette liberté. Le mouvement actuel a pour but de nous démontrer la fausseté de ces principes « idéalistes ». Mais quels sont donc les

arguments assez forts pour anéantir ces germes de culture si profondément enracinés dans nos classes moyennes en Allemagne, et suffisants pour faire mettre en question tout notre système d'enseignement secondaire et supérieur, monument d'une civilisation séculaire? Examinons-les d'un peu près, et constatons tout d'abord ce qu'il y a de bizarre dans le fait que ce terrain a été choisi comme champ de bataille, en même temps par les partis extrêmes de droite et de gauche.

Du côté des conservateurs, on a répété avec une insistance croissante qu'il y avait trop d'établissements d'enseignement secondaire en Allemagne. L'affluence, a-t-on dit, des élèves dans ces établissements s'est accrue dans des proportions si menaçantes, qu'on en vient à se demander si notre richesse excessive en gymnases et autres écoles du même ordre, d'accès trop facile, n'est pas peu à peu devenue un véritable danger. Un très grand nombre de jeunes gens n'étudient à l'Université que parce qu'ils ont eu la facilité de faire des études secondaires complètes, et parce que, selon l'opinion courante, tout *abiturient* a acquis le droit de s'engager dans ce qu'on appelle une « carrière libérale » Il n'y aurait rien à dire à cela si nous étions assez riches pour qu'une partie de notre jeunesse se livrât à des études purement désintéressées, sans autre but que de satisfaire un goût naturel de haute culture. Mais tel est rarement le cas en Allemagne et particulièrement en Prusse. Chez nous on étudie pour se faire un gagne-pain, et, abstraction faite de quelques exceptions relativement peu nombreuses, on peut dire que tout étudiant allemand est un futur fonctionnaire, praticien, professeur ou prédicateur. Or nos Universités et nos écoles supérieures sont combles. Elles déversent annuellement des masses de candidats à toutes les fonctions possibles, dont le nombre est loin d'être en rapport avec celui des postulants. L'offre dépasse de beaucoup la demande, et de temps en temps l'autorité centrale est obligée de publier des avis relatifs à l'entrée dans telle ou telle carrière. C'est ainsi que, ces jours derniers, le ministère de la justice en Prusse constatait que, la moyenne des nominations annuelles n'étant que de 145 *Gerichtsassessoren* aux fonctions judiciaires et de 362 à divers services (y compris ceux de l'administration et des communes), le personnel actuel était en état de suffire pendant encore de longues années aux besoins de l'administration, et que par conséquent les plus tristes perspectives restaient ouvertes aux milliers de référendaires qui postulent à la suite. Le ministre des travaux publics a signalé dernièrement un semblable encombrement dans son dépar-

tement. Dans le monde médical la même plainte retentit sur l'affluence excessive des élèves en médecine; et, de toutes les Facultés, celle de théologie fait seule une remarquable exception à la règle générale. Les mêmes sommes que les parents ont consacrées à l'éducation et à l'instruction de ces jeunes lettrés auraient pu être employées à quelque entreprise industrielle ou commerciale, à fonder peut-être une maison importante; au lieu de quoi, maint pécule péniblement amassé a été perdu à préparer un jeune homme à une carrière où toutes les places sont déjà prises, et qui n'assure aucun avenir ou un avenir peu brillant. Voilà pour le parti conservateur.

Du côté des démocrates, c'est avec d'autres armes qu'on attaque les études académiques. Là, on identifie le « studium » avec les « fonctions publiques », « l'État moderne », etc., et l'on cherche à mettre sur le compte des études libérales les imperfections de notre organisation politique et sociale. Toute l'argumentation revient finalement à ceci : « Le fonctionnaire exerce en Allemagne sur la grande masse des populations une trop puissante attraction. Les hauts fonctionnaires ont pris dans la société un rang auquel on n'atteint qu'exceptionnellement dans les professions libres. L'armée toujours grossissante des petits employés de l'État ou de la commune n'est guère mieux partagée sinon, une partie du moins, plus mal au point de vue pécuniaire, que ne l'est un commerçant actif et intelligent; mais la sécurité matérielle, l'indépendance des circonstances, la garantie contre les éventualités passagères ou persistantes auxquelles le commerce est exposé, et contre les infirmités de l'âge, compensent de beaucoup, aux yeux du grand nombre, toutes les chances de gain ouvertes au travail indépendant. Malheureusement cet empressement autour des fonctions officielles a pour effet la multiplication des places et des emplois; d'une manière directe en ce que l'État et les communes, en présence de cette affluence de demandes, sont tentés de faire rentrer dans les cadres administratifs tel domaine jusqu'alors abandonné à l'initiative privée, ou bien de faire place aux jeunes en admettant le plus tôt possible les vieux fonctionnaires à la retraite; — d'une manière indirecte, par le fait que la masse grossissante des gens sans place contribuant à développer le danger du paupérisme, on se voit contraint de donner, par contrepoids, aux établissements et aux services de la police, des accroissements nouveaux, qui sont une source de nouvelles dépenses.

Ainsi, tandis que les conservateurs s'efforcent de détourner des études académiques la jeunesse qui s'y presse, parce qu'elle ne

trouve plus *aucun* emploi en rapport avec sa vocation ; les coryphées du parti libéral mettent en relief les inconvénients politiques d'une carrière qui *fait arriver* ceux qui la suivent aux emplois publics et aux dignités.

Même en laissant de côté cette contradiction, nous devons déclarer à l'un et à l'autre parti que leurs arguments ne peuvent faire impression que sur celui qui ne se donne pas la peine d'en vérifier la solidité. Ils ont pour eux cette apparence de simplicité et d'évidence propre précisément aux demi-vérités, qui sont aux deux tiers des non-vérités. Mais quiconque examinera ces raisons en apparence si frappantes, à la lumière d'une critique positive et scrupuleuse, les verra se dissoudre entre ses mains et apparaître bientôt ce qu'elles doivent être pour l'usage qui en est fait : des armes de guerre entre les mains des partis.

Les adversaires des hautes études, qui se montrent si avares des deniers publics, négligent de nous dire d'où vient que toute cette armée de jeunes gens se presse dans les gymnases et les universités, d'où vient que, à quelques exceptions près, tout étudiant allemand se voit déjà en espérance prédicateur, fonctionnaire, médecin ou professeur, bien que ces positions ne lui promettent, après un long et pénible travail, que de maigres résultats, qui le récompensent rarement du labeur des semailles. Or c'est précisément l'étude impartiale de cette question qui serait de nature à jeter un peu de lumière sur les obscurités du problème.

Tout d'abord il n'est pas exact que le prestige des fonctions officielles exerce encore aujourd'hui en Allemagne une attraction de nature à amener les jeunes gens des classes moyennes aux études académiques. Cette thèse a pu dans une certaine mesure être vraie autrefois, mais il s'en faut de beaucoup qu'elle ait aujourd'hui une portée aussi générale.

L'extension croissante du *selfgovernment* a enlevé à l'Administration son caractère exclusif en même temps que les institutions parlementaires lui ont fait perdre l'omnipotence d'un pouvoir sans contrôle. Le jeune homme qui est arrivé à ce moment critique de la vie où il doit se décider pour une carrière, ne s'engage plus aujourd'hui qu'avec résignation dans la voie épineuse que lui ouvre la carrière de fonctionnaire (*Staatsdienst*). D'où vient qu'il s'y engage cependant ? Tout simplement parce qu'il n'a pas le choix. Dans l'état actuel des choses en Allemagne, un jeune homme de la bourgeoisie croirait déchoir en entrant dans la sphère intellectuellement inférieure du petit commerce.

Les plus belles phrases démocratiques ne changeront rien à la

réalité des choses; les mouvements oratoires les plus éloquents ne nous feront jamais illusion là-dessus, — et s'il y a des exceptions, comme j'aime à le croire, il n'en reste pas moins vrai, en règle générale, que la culture moyenne de notre petit commerce occupe un niveau auquel le fils d'une famille allemande même modestement située consentira difficilement à descendre. Le grand principe historique de l'avènement des couches nouvelles lui impose la nécessité de sacrifier les intérêts matériels, que trouve celui pour qui il n'y a pas de « sot métier », plutôt que l'avantage tout moral de faire partie de la bonne société. Que le fils du fonctionnaire, de l'avocat, du médecin, du professeur, etc., soit d'abord assuré de ne pas perdre, dans la compagnie des apprentis et des manœuvres, cette distinction de manières qui est le privilège des bonnes familles, alors seulement vous serez en droit d'exiger de lui qu'il fasse un pas qui aujourd'hui serait un pas en arrière. Il serait absolument absurde de vouloir faire un reproche à notre jeunesse allemande de ce que, en dépit de toutes les tentatives, elle ne se laisse pas décider à l'abandon d'une richesse idéale, et préfère encore assumer sur elle les pénibles soucis d'une carrière libérale. Ce serait plutôt une raison pour la grandir aux yeux de quiconque ne considère pas le 2 fois 2 font 4 comme la somme de toute sagesse. Les temps paraissent peu propices pour permettre d'espérer dans un avenir rapproché de grands changements à cet égard. Ce qu'on a appelé du nom d'art industriel se réduit jusqu'ici chez nous à un ensemble de vœux, d'espérances, de paroles et de promesses, mais rien qui ressemble à une nouvelle carrière, à supposer même que ce qui existe fût suffisant pour qu'on pût songer sérieusement à en faire le déversoir de l'énorme torrent des gens sans place.

Notre nation ne possède malheureusement pas encore de colonies, débouchés ouverts aux produits nationaux, et il est à craindre que l'esprit de parti ne l'en prive longtemps. D'un autre côté l'industrie allemande n'est pas assez considérable pour soutenir longtemps une plus grande extension.

En tout cas ce genre de carrière suppose un certain fonds à réaliser, alors que c'est précisément le manque de ressources suffisantes de la grande majorité des étudiants qui fait l'objet de toutes ces critiques. Je puis encore mieux me représenter dans un pays pauvre une grande quantité de médecins, d'employés, de professeurs, d'écrivains, etc., que des industriels pauvres. Ce serait une pierre de bois, comme on dit, une contradiction dans les termes.

Mais il y a une question préalable sur laquelle il convient

d'insister tout particulièrement : Est-il bien exact que les différentes branches de commerce et de l'industrie soient délaissées et manquent de bras? Est-ce qu'on entend des plaintes à ce sujet? Si tel était vraiment le cas, si telle était la situation de ces classes laborieuses, qu'elles ne puissent suffire à l'urgence du travail, il y aurait lieu alors de se demander comment il convient de juger cet empressement de la jeunesse aux études supérieures. Mais il n'en est malheureusement pas ainsi. De quelque côté que nous nous tournions en Allemagne, nous entendons retentir la plainte bien autrement grave du manque de travail. Les causes de ce fait sont en étroite connexion avec notre situation sociale en général, et avec cette crise économique dont souffre l'Allemagne ainsi que toute l'Europe. Pour cent référendaires et assesseurs sans places, il y a mille commerçants et ouvriers sans occupations. Or entreprendre les réformes et les améliorations en commençant non par les dix mille d'en bas mais par les quelques centaines d'en haut, ce serait tout simplement le comble de l'absurde.

Lorsque, à certaines époques, entraîné par un zèle mal entendu, on décida dans quelques grandes villes de créer des Académies du commerce comme complément aux écoles commerciales inférieures, et qu'à Vienne par exemple on alla jusqu'à fonder une *Alma mater* pour la science des denrées et de la tenue des livres, en vue de préparer au « doctorat » les employés de banque et les teneurs de livres, on ne tarda pas à reconnaître l'absurdité et l'inutilité de cette création d'un romanesque prosaïque, et après le second ou troisième « recteur » on la laissa disparaître. Pas plus pour l'industrie que pour le corps des marchands (pour me servir d'un ancien mot), les études académiques ne créent une concurrence dangereuse. Au contraire, il ne peut être que profitable aux disciples distingués de Mercure, aux fils des sommités commerciales de Hambourg, de Brême, etc., de fréquenter pendant quelques années l'auditoire d'une Faculté, avant de s'en aller prendre ensuite la direction de la maison paternelle. Cela serait avantageux non seulement à leurs propres affaires, mais à la prospérité matérielle de toute la nation allemande. Le haut commerce de la Hollande et de l'Angleterre, la grande industrie de la Suisse se trouvent, à peu d'exceptions près, entre les mains d'hommes qui, ne s'en sont pas tenus à des connaissances techniques, mais qui, après avoir achevé leurs études professionnelles, — se sont assis à côté des élèves des plus hauts représentants de l'éducation nationale et intellectuelle.

Nous sommes arrivé à la conclusion du débat, laquelle se présente d'elle-même ainsi : Ni au point de vue du nombre des étudiants, ni à celui des matières à enseigner, la science n'est trop cultivée en Allemagne. Si le temps ne nous faisait défaut et si nous disposions de l'espace nécessaire, rien ne nous serait plus facile que de fournir à l'appui du contraire de nombreuses preuves, qui sont familières à tout membre d'une Faculté allemande. Un jurisconsulte surtout aura par trop de peine à croire aujourd'hui, que le petit nombre de ceux qui fréquentent réellement les auditoires, soit capable de faire baisser d'une manière sensible le niveau de la science. Bœhr en doute tellement (*Preussische Iahrbucher*, déc. 1882) qu'au lieu de plaider, comme il serait logique, en faveur d'une réforme de la discipline académique, il recommande, avec une surprenante force d'argumentation, la suppression des études juridiques. Comme on voit, l'idée première fait son chemin : on commence par réduire et amoindrir les gymnases, puis on supprime purement et simplement les écoles supérieures, — et tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles !

N'est-il pas étrange de voir des tentatives aussi puériles donner naissance indirectement à une grosse question ? Quoi de plus suranné que cette croyance en la force curative de l'état de nature en dehors de toute culture ? N'aurions-nous donc rien appris depuis Rousseau ? Est-ce que les lumières de la science et ses résultats pratiques n'auraient pas encore fait pénétrer cette conviction dans l'opinion publique, que c'est par la richesse de notre vie intellectuelle, par le développement des forces individuelles, que nous pouvons seulement suppléer avec succès à la parcimonie d'une nature ingrate ? Aux exigences toujours croissantes de notre temps peut seul donner satisfaction un accroissement correspondant des forces intellectuelles et de la production scientifique. Les questions sociales si brûlantes, et qu'il n'est pas en notre pouvoir de rayer de l'ordre du jour, ne peuvent attendre dans l'avenir une solution au moins approximative que d'une génération qui aura atteint au point de vue moral et intellectuel un niveau également élevé. Mais cette espérance se réaliserait-elle si la victoire restait à cette fraction de l'opinion qui prétend faire des gens cultivés une corporation fermée, et veut déterminer l'État à se départir de sa fonction par excellence qui est la culture et l'éducation des citoyens ?

Arrière donc la tendance timide qui vient lourdement entraver le libre choix des carrières et veut enlever à l'individu la clef de

son avenir ! Car personne ne se connaît bien soi-même que lorsqu'il a fait à ses risques et périls l'épreuve de ses forces. R. W. Emerson nous dépeint quelque part le sentiment qu'éprouve une pauvre femme qui de sa misérable mansarde d'une ville enfumée de l'intérieur, est transportée pour la première fois au bord de la mer, et qui exprime sa joie en s'écriant qu'elle avait vu enfin une fois dans sa vie quelque chose dont il y eût assez. C'était la vue de la mer infinie qui donnait ici le sentiment de la suffisance. — Mais sous quels climats trouverions-nous un État qui se croie autorisé à oser dire : Des gens cultivés, c'est-à-dire de ceux qui ont une notion de l'État et de leurs devoirs, — il y en a maintenant assez !

Félix **STOERK**.

# L'ÉCOLE NORMALE

## (1810-1883)

---

Cette notice est insérée dans un volume sur l'École publié par l'administration de M. Fustel de Coulanges et qui renferme, avec la liste de tous les anciens élèves, un relevé bibliographique de leurs principaux ouvrages (1). Ni les dimensions ni le caractère de ce volume ne permettaient qu'on y fît entrer une véritable histoire de l'École. Je me propose de la publier avant peu. Ici, j'ai voulu donner le résumé des textes en montrant aussi brièvement que possible comment ils se lient entre eux; même sans essayer de faire vivre l'École ou de la juger, il fallait au moins l'expliquer, l'entourer des institutions qu'elle touche, indiquer au passage les mouvements d'idées dont elle a eu à se louer ou à se plaindre, suivant que les contre-coups de la politique l'ont contrariée ou favorisée. J'ai tâché d'y réussir, tout en donnant à mon travail un caractère très impersonnel, au risque même de beaucoup de sécheresse : c'est simplement un mémoire à consulter, où les convenances auront été respectées s'il n'y a pas d'erreur grave, et si rien d'essentiel n'est omis.

### I

### LES BOURSIERS DE LOUIS-LE-GRAND

Les origines de l'École normale remontent au XVIII^e^ siècle. Déjà, en 1847, lorsque M. Dubois, alors directeur, inaugura les bâtiments que l'École occupe aujourd'hui, il signala le grand mouvement d'idées suscité dans l'administration de l'instruction publique par le bannissement des jésuites, les projets du président Rolland et de l'abbé Pelissier, dont une des parties les plus nouvelles et les plus importantes était la création d'une maison d'institution, d'un noviciat laïque pour les jeunes maîtres. Mais, quelque sincère qu'ait été son témoignage, il n'a pourtant rendu

(1) *L'École normale* (1810-1883). 1 vol. in-8°, chez Léopold Cerf, 13, rue de Médicis, Paris.

qu'une justice incomplète aux parlementaires de la fin du XVIIIe siècle. Lorsque, après l'expulsion des jésuites, on sentit la nécessité de former des maîtres, pour les remplacer dans les nombreux collèges qu'ils avaient fondés, on ne se contenta pas de faire des projets et de rédiger des plans; on avait déjà commencé de les appliquer quand survint la réaction de 1771, où disparurent pour quelques années les anciennes cours judiciaires, et, après qu'elles eurent été rétablies par Louis XVI, l'ouvrage fut repris, les créations consolidées.

Le moyen auquel le parlement de Paris avait eu recours, pour former les maîtres qui devaient remplacer les jésuites, était la réunion dans leur principal collège de tous les boursiers dispersés jusqu'alors parmi les petits collèges qui relevaient de l'Université de Paris. Dès le 7 septembre 1762, un arrêt qui transférait à Louis-le-Grand le collège de Lisieux (1), en rendit les cours obligatoires pour la plupart de ces boursiers humanistes et philosophes. Le préambule explicatif de cet arrêt marque assez clairement les intentions de ceux qui l'avaient rendu : « Comme aussi, attendu qu'il résulte de ce qui est énoncé dans l'avis des officiers du Châtelet, en celui des prévôt des marchands et échevins, et en celui de l'Université de Paris, qu'il serait possible de rendre plus utiles encore dans la suite les fondations de bourses qui ont été faites dans différents collèges de Paris, qui ne sont pas de plein exercice, en faveur des jeunes gens de différentes provinces du royaume, *en procurant une instruction publique propre à former des sujets capables de fournir des professeurs à l'Université de Paris, des maîtres aux provinces du ressort, des précepteurs aux enfants des citoyens,* et, en général, des sujets utiles à la patrie.., en attendant qu'il ait été plus amplement pourvu, sous le bon plaisir du roi, la cour ordonne... »

Il fut plus amplement pourvu le 21 novembre 1763. Ce jour-là, les petits collèges de l'Université furent tout simplement réunis à Louis-le-Grand. Dans le préambule de ses lettres patentes, le roi déclare qu'il veut former « *une pépinière abondante de maîtres dont l'État a besoin, et qui répandront partout cette émulation si désirable pour le bien de ses sujets...* »

Tous les documents importants relatifs à l'instruction pu-

(1) Le collège de Lisieux ne resta pas dans celui de Louis-le-Grand; il fut remplacé par celui de Dormans-Beauvais en vertu de lettres patentes du 7 avril 1764. On mit alors au-dessus de la porte l'inscription suivante : *Collegium Ludovici Magni, in quo Academiæ parisiensis ædes alummique et collegium Dormano-Bellovacum, ex munificentia Ludovici decimi quinti Regis dilectissimi.* 1764.

blique, de 1763 à 1771, font voir qu'après la réunion des boursiers des petits collèges à Louis-le-Grand, on y posséda une véritable École normale. Le 3 mai 1776, des lettres patentes instituent les trois *agrégations* de grammaire, de rhétorique et de philosophie, afin d'assurer par ces nouveaux concours « la capacité des professeurs et des instituteurs, auxquels la qualité de maître ès arts ne donnait plus qu'un titre, sans leur donner la science que ce grade exigeait autrefois ». Cette mesure est corrélative à la réunion des boursiers ; on n'en peut douter lorsqu'on a lu les lettres patentes qui, un an après, le 20 août 1767, édictent un règlement pour le collège Louis-le-Grand et les collèges y annexés. « Il nous a paru, dit le préambule, que le collège Louis-le-Grand devant être principalement destiné à former des élèves *capables de devenir eux-mêmes de bons maîtres, qui puissent se répandre ensuite dans les autres collèges de notre royaume, il nous a paru convenable...* » Suivent les mesures adoptées pour ce motif. Voici les principales : toutes les bourses sont déclarées d'égale valeur ; la collation n'en est laissée que pour la forme à ceux auxquels l'attribuaient les actes de fondation ; car, avant d'être admis, les candidats subiront désormais *un examen d'entrée et deux années d'épreuve* (1) ; la jouissance des bourses sera prolongée d'une année pour tous les élèves qui, après leur philosophie ou leur théologie, *voudront se préparer aux concours de l'agrégation ;* ils devront auparavant avoir obtenu le degré de maître ès arts et un certificat de capacité décerné après *un examen* sur les matières relatives à la classe d'agrégation qu'ils auront choisie (2) ; enfin, « il sera dressé par les principal et examinateurs, dans un an de l'enregistrement des lettres patentes de ce jour, *un règlement contenant les exercices que les boursiers qui se destineront à être agrégés,* et qui, en conséquence, jouiront de leur bourse une année après leur philosophie ou leur théologie, *seront tenus de faire dans le collège, sous les yeux et l'inspection du principal et des examinateurs* (3). »

Le règlement du 20 août 1767 constituait donc une véritable École normale à Louis-le-Grand. Mais le recrutement des élèves n'était pas assuré, puisque rien ne forçait les boursiers à prolonger leurs études après la philosophie ou la théologie, et à concourir pour l'agrégation. C'est à quoi pourvut le règlement du 4 septembre 1770, qui concernait le collège Louis-le-Grand proprement dit, sans y comprendre les collèges annexés. La partie

(1) Titre II, art. 1er ; titre III, art. 6, 7, 8.
(2) Titre III, art. 10 et 11.
(3) Titre III, art. 13.

la plus importante est relative aux bourses que le bureau d'administration pourra fonder avec les épargnes du collège (1); on prévoit l'ordre dans lequel elles seront établies, suivant leur affectation. Avant que le bureau puisse en conférer aucune de son plein gré, il devra en mettre six au concours pour les écoliers, puis *six au concours pour les aspirants à l'agrégation;* quand, après cela, il en aura donné douze autres à sa libre nomination, la série recommencera dans le même ordre. « Les bourses affectées aux aspirants à l'agrégation seront fixées au nombre de douze (2)..... Ceux qui en seront pourvus seront nourris et instruits gratuitement dans le collège, comme les autres boursiers : ils recevront en outre, chaque année, une somme de cent livres pour leur entretien (3). » Tout le titre III du règlement du 4 septembre 1770 concerne les bourses au concours pour les aspirants à l'agrégation :

Article premier. — Les qualités requises pour être admis au concours seront : 1° d'avoir fini son cours de philosophie *sous des maîtres séculiers;* 2° d'être maître ès arts d'une Université du royaume dont les étudiants puissent être immatriculés dans celle de Paris, ou du moins, pour ceux qui auront étudié à Paris, d'être dans le cas d'obtenir le degré de maître ès arts avant l'ouverture du concours.

Art. 2. — Lors de l'établissement desdites bourses, il y en aura à chaque création deux pour chaque ordre d'agrégés établis par les lettres patentes des 3 mai et 10 août 1776.

Art. 4. — L'ouverture dudit concours se fera dans les premiers jours du mois de juin, et sera annoncée trois mois auparavant par une affiche où seront marqués le jour et heure que les concurrents devront se rendre au collège. Le principal aura soin de faire mettre l'annonce du concours dans les nouvelles publiques, afin que les maîtres ès arts de province puissent lui envoyer leurs titres un mois au moins avant l'ouverture du concours.

Art. 6. — Les exercices du concours consisteront, pour la philosophie, en deux compositions, deux examens ; pour les rhétoriciens et grammairiens, en trois compositions et un examen. Les compositions seront jugées avant qu'il soit procédé à l'examen des candidats, et les auteurs de celles qui seront faibles ne seront pas

(1) Titre I, art. 3.

(2) Il n'y avait que soixante places d'agrégés en tout. Trente avaient été mises au concours en 1767, six devaient l'être chacune des cinq années suivantes, sans compter celles qui pourraient devenir vacantes. Après, les vacances seules devaient déterminer le nombre de places mises au concours.

(3) Titre I, art. 4.

admis à l'examen. L'examen de chaque concurrent sera au moins d'une heure ; il se fera les portes ouvertes, et tous les membres de l'Université auront le droit d'y assister (1).

Art. 8. — Les compositions de philosophie seront écrites en latin ; le sujet de la première sera une question de métaphysique ou de morale ; celui de la seconde, une question de physique.

Art. 9. — Les examens de philosophie rouleront, l'un sur la logique, métaphysique et morale, l'autre, sur les mathématiques et la physique. Ils se feront par de simples interrogations, qui ne seront pas proposées par les concurrents, mais par le principal et les juges du concours, s'ils le jugent à propos.

Art. 10. — Les compositions, dans l'ordre des rhétoriciens, seront une amplification latine, une amplification française et une pièce de poésie latine ; dans l'ordre des grammairiens, un thème, une version latine et une version grecque.

Art. 11. — Les examens des rhétoriciens rouleront sur les orateurs et poètes français, grecs et latins, et sur les règles de la rhétorique et de la poésie.

Les examens des grammairiens rouleront sur les auteurs grecs et latins, qu'on a coutume de voir jusqu'en troisième inclusivement, et sur les règles des trois grammaires française, grecque et latine.

Aux uns comme aux autres, dès le moment où ils seront admis à concourir, on assignera cinq à six pages d'un auteur grec, sur lequel ils seront interrogés.

Art. 13. — La durée des bourses sera fixée à trois ans, sans pouvoir être augmentée sous quelque prétexte que ce soit.

Art. 15. — Il sera dressé, par le principal et les examinateurs, établis par lettres patentes du 20 août 1767, un règlement particulier pour les études et les exercices de ces boursiers, auxquels ils seront tenus de se conformer.

Il devait ainsi y avoir à Louis-le-Grand une douzaine d'élèves, spécialement destinés et préparés aux agrégations, comme le sont aujourd'hui ceux de l'École normale, et distingués de leur camarades par un règlement particulier et des appointements. Ce nombre de douze paraît borné, mais comme il n'y avait en tout que soixante places d'agrégés, celles qui venaient à vaquer dans l'année ne pouvaient jamais être très nombreuses. On dut même,

(1) L'article 7 prescrivait que la correction des compositions se ferait au secret, comme cela a lieu aujourd'hui pour les copies du concours général.

dans la suite, réduire le nombre des bourses à six. Elles étaient toutes les six données en 1781, le président Rolland nous l'apprend dans son *Recueil* anonyme *de toutes les délibérations importantes prises par le bureau d'administration du collège de Louis-le-Grand et des collèges y réunis* (1). Mais il ajoute que ces bourses étaient alors à la libre nomination du bureau, et celui-ci les conférait aux sujets ayant les qualités requises, c'est-à-dire qui *avaient été nommés aux prix de l'Université*. Le règlement avait donc été modifié en ce qui concernait le mode de recrutement. Cela ne change d'ailleurs rien à l'existence même d'une préparation spéciale pour les candidats à l'agrégation, et l'ensemble des textes qu'on a réunis ci-dessus prouve qu'avant la Révolution on n'avait pas seulement songé à établir une école normale : on l'avait en réalité créée, avec ses places gratuites et limitées, un concours ou des conditions d'entrée, un séjour de trois ans, et les concours d'agrégation pour terme des études.

## II

### L'ÉCOLE DE LA CONVENTION (1794)

L'idée, qui avait déjà porté des fruits vers la fin de l'ancien régime, fut reprise par la Convention, mais seulement dans ce qu'elle avait de plus général et pour un temps limité. Le 9 brumaire an III (30 octobre 1794), elle créa l'École normale de Paris. A ce moment, ni le décret sur les écoles primaires, ni celui sur les écoles centrales (2) n'avaient encore été rendus : le premier est du 27 brumaire an III, ou 17 novembre 1794; le second, du 7 ventôse an III, ou du 25 février 1795. Mais le décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique, où il n'était question que des écoles du premier degré, datait déjà de près d'un an (29 frimaire an II — 19 décembre 1793) (3). L'examen même du décret du 9 brumaire montre que l'École normale de Paris était destinée à former rapidement le corps des instituteurs primaires. « La France, disait Lakanal dans son rapport, n'avait point encore les écoles *où les enfants de six ans doivent apprendre à lire et à écrire*, et vous avez décrété l'établissement d'écoles normales... Vous avez ainsi voulu créer à l'avance, pour le vaste plan d'instruction pu-

(1) 1 vol. in-4°, Paris, 1781 ; p. 562.
(2) Depuis collèges royaux ou lycées.
(3) Cf. *Recueil de lois et règlements concernant à l'instruction publique*. 1er vol., 2e partie, p. 20 à 22.

blique qui est aujourd'hui dans vos desseins, un très grand nombre d'instituteurs capables d'être les exécuteurs d'un plan qui a pour but la régénération de l'entendement humain. » Et plus loin : « Pour la première fois, les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents vont être *les premiers maîtres d'école* d'un peuple. » En rendant le décret conforme à ce rapport, la Convention déclare avant tout qu'elle veut « accélérer l'époque où elle pourra faire répandre d'une manière uniforme, dans toute la république, l'instruction nécessaire à des citoyens français ». Ce n'est donc pas l'enseignement secondaire qu'elle a en vue en fondant l'École normale, mais cette *instruction publique commune à tous les citoyens français*, que l'Assemblée nationale avait prescrit d'organiser par la loi des 3 et 14 septembre 1791. L'article 8 du décret ordonne que les élèves « apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement *de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française*, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale ». « Après quatre mois de cours (1), les élèves formés à cette école républicaine rentreront dans leurs districts respectifs et ouvriront, dans les trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration de district, une école normale dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'instruction publique la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'École normale de Paris (2). » Voilà bien, si nous ne nous trompons, l'idée d'école pédagogique dont on s'est inspiré naguère pour créer les écoles normales de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud, qui préparent des maîtresses et des maîtres pour les écoles normales des départements. Cela est exclusivement primaire. Sans doute, les cours qui furent professés dans l'École de l'an III ne furent point conformes à l'inspiration même du décret, mais il n'en reste pas moins qu'aucun texte officiel émané de la Convention ne permet de voir dans ce qu'elle fonda l'origine de ce qui fut établi définitivement en 1808. Elle a trouvé le nom qui a fait fortune ; son idée générale, elle l'avait héritée de l'ancienne Université ; quant à l'École que nous connaissons et qui prépare aux agrégations de l'enseignement secondaire, il en faut chercher le premier modèle dans la petite réunion de boursiers entretenus et payés pendant trois ans au collège Louis-le-Grand, afin de s'y préparer eux aussi aux concours des trois agrégations.

(1) Art. 9.
(2) Art. 11.

## III

### L'ÉCOLE DE L'EMPIRE (1808)

Le décret impérial du 17 mars 1808, portant organisation de l'Université qu'avait créée la loi du 10 mai 1806, fonda définitivement l'École normale.

ART. 110. — Il sera établi un pensionnat normal, destiné à recevoir jusqu'à trois cents jeunes gens qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences.

ART. 111. — Les inspecteurs choisiront, chaque année, dans les lycées, d'après des examens et des concours, un nombre déterminé d'élèves, âgés de dix-sept ans au moins, parmi ceux dont les progrès et la bonne conduite auront été les plus constants, et qui annonceront le plus d'aptitude à l'administration ou à l'enseignement.

ART. 112. — Les élèves qui se présenteront à ce concours devront être autorisés, par leur père ou par leur tuteur, à suivre la carrière de l'Université. Ils ne pourront être reçus au pensionnat normal qu'en s'engageant à rester dix années au moins dans le corps enseignant.

ART. 113. — Ces aspirants suivront les leçons du *Collège de France et de l'École polytechnique ou du Muséum d'histoire naturelle,* suivant qu'ils se destineront à enseigner les lettres ou les divers genres de sciences.

ART. 114. — Les aspirants, outre ces leçons, auront, dans leur pensionnat, des *répétiteurs* choisis parmi les plus anciens et les plus habiles de leurs condisciples, soit pour revoir les objets qui leur seront enseignés dans les écoles spéciales ci-dessus désignées, soit pour s'exercer aux expériences de physique et de chimie, et pour se former à l'art d'enseigner.

ART. 115. — Les aspirants ne pourront pas rester plus de *deux ans* au pensionnat normal. Ils y seront entretenus aux frais de l'Université, et astreints à une vie commune, d'après un règlement que le grand-maître fera discuter au Conseil de l'Université.

ART. 116. — Le pensionnat normal sera sous la surveillance immédiate d'un des quatre recteurs conseillers à vie, qui y résidera, et aura sous lui un directeur des études.

ART. 117. — Le nombre des aspirants à recevoir chaque année dans les lycées, et à envoyer au pensionnat normal de Paris sera réglé par le grand-maître, d'après l'état et le besoin des collèges et des lycées.

Art. 118. — Les aspirants, dans le cours de leurs deux années d'étude au pensionnat normal, ou à leur terme, devront prendre leurs grades, à Paris, dans la Faculté des lettres ou dans celle des sciences. Ils seront de suite appelés par le grand-maître pour remplir des places dans les académies.

Dans le titre XVIII du même décret, qui concernait *les dépenses de l'Université impériale*, l'article 140 portait ce qui suit : « Il sera fait un fonds annuel de *trois cent mille francs* pour l'entretien de trois cents élèves aspirants, et pour le traitement des professeurs ainsi que pour les autres dépenses de l'École normale. »

Un décret du 29 juillet 1811 exempta les élèves de l'École normale du service militaire en leur imposant en échange dix années consécutives de service dans l'Université.

A cette date, en effet, le décret de 1808 avait été exécuté ; l'École était ouverte et fonctionnait, conformément au règlement arrêté le 30 mars 1810, par le conseil de l'Université impériale, sur la proposition du grand-maître (1).

Cinq sortes de fonctionnaires étaient établies dans l'École : 1° le *conseiller titulaire chef de l'École normale*, relevant immédiatement du grand-maître, et de qui dépendait tout le personnel ; 2° le *directeur des études*, chargé de l'enseignement, de la police et de la discipline et rendant un compte journalier au conseiller-chef ; il avait rang de doyen de Faculté et pouvait être assisté d'un *directeur-adjoint ;* tous deux devaient être docteurs dans une des Facultés des lettres et des sciences, et licenciés dans l'autre ; ils étaient choisis par le grand-maître sur une liste de trois candidats présentée par le conseiller-chef ; 3° un *aumônier* présenté et surveillé par le conseiller-chef ; 4° des *répétiteurs* destinés soit à préparer les élèves au baccalauréat, soit à répéter les leçons du dehors et à rédiger les conférences ; choisis par le conseiller-chef parmi les élèves parvenus au moins au grade de licencié, ils étaient subordonnés au directeur des études ; 5° des *maîtres-surveillants,* faisant la police des études, des cours et des dortoirs, et subordonnés au directeur des études.

Lorsque le grand-maître avait décidé, d'après les besoins de l'enseignement, le nombre d'élèves nécessaire, le concours devait avoir lieu dans les lycées, si l'on en juge par l'article 21 (titre II, § 1er), le seul qui le concerne : « Les inspecteurs de l'Université désignent, chaque année, *d'après des examens et des con-*

(1) Le règlement du 30 mars 1810 fut complété par le statut du 29 mai 1810, sur l'administration économique de l'École normale.

*cours,* les élèves admissibles, parmi ceux qui ont fait, avec le plus de succès, au moins deux ans d'études dans les hautes classes d'un lycée. » Dix-sept ans était l'âge minimum fixé pour l'entrée à l'école. Conformément au décret de mars 1808, la durée des études était de deux années ; à la fin de la première, on devait avoir passé le baccalauréat sous peine d'être renvoyé ; les examens de licence terminaient la seconde ; rien n'empêchait d'ailleurs de subir aussi ceux du doctorat en se ménageant les délais légaux nécessaires. Une disposition spéciale permettait aux élèves sortants de passer trois ans dans des séminaires et d'entrer dans les ordres sans cesser d'appartenir à l'Université.

Le souci de la religion, qui avait inspiré cette dernière mesure, tenait une grande place dans le règlement.

« La pensée de l'Empereur, a dit très justement M. Dubois, dans la séance d'inauguration du 4 novembre 1847, tournait à l'idée étrange d'une sorte de congrégation laïque et célibataire ; le décret en a le trait. » Aussi les exercices religieux devaient-ils avoir une grande importance dans cette sorte de maison conventuelle d'où toutes les sorties particulières étaient interdites. L'article 70 du règlement prescrivait de se conformer, autant qu'il serait possible, à ce qui se pratiquait dans les anciens collèges de l'Université. Le directeur des études, qui mangeait avec l'aumônier, les répétiteurs et l'économe, dans le même réfectoire et à la même heure que les élèves, commençait et terminait le repas par une prière. Tous les dimanches, grand'messe à neuf heures et instruction religieuse de onze heures à midi ; vêpres à trois heures. Les fêtes solennelles, sermon après l'évangile, et salut après vêpres. Parmi les devoirs des élèves mentionnés à l'article 75, le premier est le respect pour la religion ; l'attachement au souverain et au gouvernement ne vient qu'en seconde ligne.

De tous les paragraphes du règlement, le plus intéressant est naturellement celui qui concerne l'*instruction* ( § III ). On y remarque tout d'abord qu'il n'y est plus question comme dans le décret du 17 mars 1808 (art. 113) des leçons du Collège de France, de l'École polytechnique ou du Muséum d'histoire naturelle. « Les élèves, est-il dit (art. 50), prennent leurs inscriptions sous trois professeurs de la Faculté des sciences ou des lettres, suivant leur destination. » Cela s'explique par la manière dont le décret de 1808 avait formé à Paris la Faculté des sciences et la Faculté des lettres. La première devait être composée de deux professeurs du Collège de France, deux du Muséum, deux de l'École polytechnique et deux des lycées ; la seconde devait comprendre troi-

professeurs du Collège de France et trois professeurs de belles-lettres des lycées. Tout en respectant les intentions du décret de 1808, le règlement de 1811 faisait de l'École normale une annexe des Facultés. Chose plus grave, les répétitions sont transformées en *conférences* : il y a sur ce sujet un certain nombre d'articles qui méritent une transcription textuelle :

ART. 57. — Outre les leçons des professeurs de Facultés, il y a des conférences dont le conseiller-chef de l'École détermine le nombre, la durée, l'objet et le mode.

ART. 58. — Chaque division formée d'élèves qui se destinent au même genre d'enseignement se réunit, pour les conférences, dans la salle qui lui a été assignée.

ART. 59. — Dans ces conférences, les élèves de la Faculté des lettres expliquent et analysent les auteurs classiques, et répondent aux difficultés qu'ils se proposent les uns aux autres. Ils lisent leurs compositions, telles que traductions, discours, descriptions, récits historiques, pièces de vers latins, commentaires, questions de philosophie, de grammaire et d'histoire.

ART. 60. — Dans la section des sciences, les élèves discutent les principales difficultés des leçons précédentes ; ils comparent les diverses méthodes de solution ; ils lisent leurs compositions ou font leurs rapports sur des compositions déjà présentées ; ils répètent les expériences de physique et de chimie.

ART. 61. — Pour former les élèves à l'art de la critique, le répétiteur les charge tour à tour d'examiner les compositions présentées dans les conférences. Les élèves désignés font un rapport motivé et par écrit. Le rapport est discuté et jugé par la division, qui détermine les compositions dignes d'être remises au chef de l'École.

ART. 62. — Dans les derniers mois du *cours normal*, les conférences changeront d'objet. Les élèves n'ayant plus seulement à prouver l'instruction qu'ils ont acquise, mais à étudier l'art de transmettre l'instruction aux autres, retourneront aux livres élémentaires, s'exerceront à développer les principes, à comparer les méthodes. Ils rempliront les fonctions de professeurs, successivement et en commençant par les classes inférieures.

Une dernière remarque suggérée par le règlement du 30 mars 1810 est qu'on n'y voit figurer nulle part le concours de l'*agrégation* parmi ceux auxquels pouvaient se préparer les élèves. Ce concours avait été rétabli par le décret de 1808, mais il fallait être maître d'étude dans un lycée ou régent dans un collège pour s'y présenter : « Les maîtres d'étude des lycées et les régents des

collèges, disait l'article 119, seront admis à concourir *entre eux* pour obtenir l'agrégation au professorat des lycées. » Ainsi, en règle générale, tous les élèves sortants de l'École devaient passer d'abord par l'enseignement des collèges (1).

Cela ne fait aucun doute, lorsqu'on lit les trois articles formant dans le règlement de 1810 le paragraphe des *récompenses*. Ils sont ainsi conçus :

ART. 79. — Le conseiller-chef de l'École transmet au grand-maître des notes avantageuses sur les élèves qui les ont méritées.

ART. 80. — A la fin du cours normal, il fait un rapport motivé au Grand-Maître sur les dix élèves les plus recommandables par leurs succès et leur bonne conduite. Ces élèves sont présentés au grand-maître ; leurs noms sont rendus publics, ainsi que ceux des académies qui les ont envoyés.

ART. 81. — Ces élèves pourront rester à l'École une troisième année, afin de se livrer entièrement au genre d'études qu'ils auront embrassées ; *ils recevront dès lors le titre et le traitement d'agrégé ;* ils rempliront dans l'École les fonctions de répétiteurs : cet emploi équivaudra, pour l'avancement, au professorat dans les classes inférieures.

En sortant de l'École licenciés, les élèves se trouvaient donc dans la même situation que les autres régents pourvus de grades semblables, et ils n'étaient agrégés au professorat des lycées que lorsqu'il leur avait plu d'en affronter le concours. L'exception établie en faveur des plus méritants, qui recevaient le titre sans avoir subi les examens, prouve assez la règle établie (2).

Si l'École était une annexe des Facultés, celles-ci l'étaient à leur tour du lycée chef-lieu de l'académie (articles 13 et 15 du décret de 1808). Ce lycée était à Paris celui de Louis-le-Grand. Il redevint ainsi ce qu'il avait été après l'expulsion des jésuites, lorsque le Parlement y avait réuni le siège, le tribunal et la bibliothèque de l'Université, la maison de retraite des professeurs émérites, et les boursiers des petits collèges dont quelques-uns formaient une véritable école normale : il fut le cœur de la nou-

(1) L'article 117 du même décret portait cependant : « Le nombre des aspirants à recevoir chaque année dans les lycées, et à envoyer au pensionnat normal de Paris, sera réglé par le grand-maître, d'après l'état des collèges et des *lycées.* »

(2) Le règlement de l'École est confirmé sur ce point par le *Statut du 24 août* 1810 *concernant les agrégés de l'Université.* Le titre II traite des différentes manières de parvenir à l'agrégation. Il est partagé en deux sections, dont une regarde le *concours*, et l'autre les répétiteurs de l'Ecole, dont il est question à l'article 81 du règlement.

velle Université impériale, comme si, en revenant aux idées de centralisation des anciens parlementaires, on avait été naturellement ramené dans les lieux témoins de leur activité réformatrice. A vrai dire, les locaux manquaient : en 1812 seulement, un décret du 21 mars devait prescrire la construction, sur la rive gauche de la Seine, entre le pont d'Iéna et le pont de la Concorde, de vastes bâtiments entourés de jardins, où l'Université prendrait place entre les Archives impériales et l'École des beaux-arts, avec le palais de son grand-maître, les appartements de ses émérites, ses salles de distribution et son École normale. En attendant ce décret, jamais exécuté, l'École normale occupa, en décembre 1810, « un réduit fort modeste dans les combles de l'ancien collège Louis-le-Grand (1) ». Cent quarante (2) élèves avaient été nommés pour y entrer; quarante-cinq seulement furent admis. Quelque humble que fût l'installation, la nouvelle École n'en fut pas moins célébrée avec éclat par le grand-maître de l'Université, Fontanes, lorsqu'il installa les Facultés des lettres et des sciences dans l'ancien collège du Plessis. Elle était, en effet, le complément naturel de ces Facultés : les unes donnaient les maîtres, l'autre fournissait les élèves; de leur collaboration dépendait le sort de l'Université (3).

## IV

### L'ÉCOLE DE LA RESTAURATION

La première Restauration toucha à peine à l'École normale. Le 22 juin 1814, une ordonnance avait maintenu provisoirement l'Université telle qu'elle était constituée par les décrets de Napoléon, et Fontanes continuait de la diriger. Une mesure prise à l'égard de l'École pendant cet intérim montra qu'elle aurait sa place dans le nouveau système d'instruction publique dont on préparait le plan, et que son existence n'était nullement menacée : par arrêté du 30 novembre 1814, il fut décidé que le titre d'agrégé serait accordé aux élèves de l'École normale licenciés. Or, les examens de licence marquaient le terme même des deux années d'études, puisque l'article 30 du règlement excluait, après la première, quiconque n'avait point obtenu le grade de bachelier, et

(1) Villemain. Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature, chap. XIII, *Une visite à l'École normale en 1812*, p. 137.

(2) École normale, *Règlements, programmes et rapports*, 1 vol. in-8°. Paris, 1837, p. 5, note 2.

(3) Voir le récit de cette séance d'inauguration et le discours de Fontanes dans le *Moniteur* du 19 avril 1811.

se mettait par là dans l'impossibilité d'être reçu licencié à la fin de la seconde. L'arrêté du 30 novembre supprimait donc en réalité le concours d'agrégation pour les élèves de l'École. Il autorisait aussi à accorder le titre d'agrégé aux fonctionnaires qui auraient exercé, au moins pendant cinq ans, les emplois de maîtres d'étude, maîtres élémentaires, professeurs suppléants dans les collèges communaux, et qui contracteraient envers l'Université les obligations imposées aux élèves de l'École normale (1); mais ces deux conditions permettaient seulement une faveur et ne créaient nullement un droit; l'eussent-elles fait, l'École n'en recevait pas moins un privilège important, puisque des études régulières assuraient à ses élèves le bénéfice de l'agrégation trois ans plus tôt qu'aux autres aspirants. Loin de songer à supprimer l'École, il semblait, au contraire, que le gouvernement de Louis XVIII se proposât d'en accroître l'importance. C'est en effet ce qui arriva. Quelques jours seulement avant que Napoléon revînt de l'île d'Elbe, le 17 février 1815, le roi rendit une *Ordonnance portant règlement sur l'instruction publique*, qui détruisait l'unité et la forte centralisation de l'Université impériale : le poste de grand-maître était supprimé; à la place des académies, des Universités indépendantes pourvues de conseils qui nommaient la plupart des fonctionnaires. Cependant, au sommet de la hiérarchie, demeure un Conseil royal de l'instruction publique chargé des intérêts généraux de l'enseignement. Parmi ses attributions, la plus importante est la surveillance spéciale de l'École normale de Paris, que l'article 65 place sous sa surveillance immédiate. Les dispositions générales (2) de l'ordonnance portent que cette École sera commune à toutes les Universités. « Elle formera, aux frais de l'État, dit le texte officiel, le nombre de professeurs et de maîtres, dont les Universités auront besoin pour l'enseignement des sciences et des lettres. Elle devait ainsi dominer avec le Conseil royal tout l'ensemble du système nouveau. Quant à son organisation même, à laquelle était consacré le titre III de l'ordonnance, elle subissait quelques modifications importantes; au lieu de deux années, le cours des études en durerait trois, après lesquelles les élèves, examinés par le Conseil royal lui-même, recevraient, s'il y avait lieu, le brevet d'*agrégés*. Ainsi, le séjour était prolongé, et l'agrégation devenait définitivement la sanction naturelle des études. Bien plus, il semble qu'elle soit désormais réservée aux élèves de l'École, car

(1) Dans l'Université impériale, les normaliens seuls contractaient l'obligation de servir pendant dix années.

(2) Titre I, art. 4.

il n'en est question dans l'ordonnance que lorsqu'il s'agit d'eux. L'article 17 (1) explique que les recteurs nommeront les professeurs, régents et maîtres d'étude de tous les collèges, à l'exception des professeurs de philosophie, de rhétorique et de mathématiques supérieures des collèges royaux (2). L'article 18 ajoute : « Ils les choisissent entre les professeurs, régents et maîtres d'étude déjà employés dans les anciens ou les nouveaux établissements de l'Instruction publique, ou parmi les élèves de l'École normale qui, ayant achevé leurs exercices, ont reçu le brevet d'*agrégé.* » On peut conclure de ce texte que, dans le nouveau régime scolaire, il ne devait plus y avoir d'autres agrégés que les élèves de l'École ayant subi avec succès leurs épreuves de sortie. C'est presque exactement le contraire de ce qu'avait établi le décret de 1808. Non seulement l'École est, pour ainsi dire, la seule création de ce décret que respecte l'ordonnance de février 1815, mais cette exception en sa faveur ne suffit pas pour montrer l'importance qu'on y attache : les études seront plus longues, et elles conféreront à ceux qui les termineront avec succès un titre exceptionnel.

On sait que l'ordonnance du 17 février ne fut jamais appliquée. A peine de retour, Napoléon la supprima et avec elle toutes les mesures qui la complétaient : l'Université impériale fut rétablie telle que l'avait organisée le décret de 1808. L'Empire tomba définitivement, mais il ne devait plus être question d'Universités distinctes : les ministres de Louis XVIII abandonnèrent l'ordonnance de février et revinrent d'eux-mêmes au système impérial. L'École normale avait dû lui survivre ; elle fut conservée avec lui (3). Le 5 décembre 1815 fut arrêté, par la commission royale qui remplaçait le grand-maître, un *Règlement des études,* et le 14 du même mois, un *Règlement concernant l'administration et la discipline.* Leur réunion correspond à l'ensemble de l'ancien règlement. Le premier seul est tout à fait nouveau (4) ; il organise le cours de trois années. Les élèves ne se destinent aux lettres ou aux sciences qu'après un an d'exercices communs : revision des exercices du collège, cours de logique, cours de mathématiques. Cette année-là, ils ont cinq maîtres de conférences : ceux de grec,

(1) Titre II (des Universités), section II (des recteurs des Universités).

(2) Ceux-ci devaient être choisis par les conseils des Universités entre deux candidats proposés par les recteurs. (Art. 9.)

(3) Mais elle perdit son premier directeur, M. Guéroult, que remplaça M. Guéneau de Mussy.

(4) Il était en partie l'œuvre de Charles Loyson, ancien élève de l'École. (Dubois, *Discours d'inauguration.*)

de latin et de français, font chacun trois conférences par semaine et s'occupent surtout de grammaire générale et comparée; ceux de logique et de mathématiques n'en donnent qu'une : le premier traitant de la logique proprement dite, le second enseignant l'algèbre supérieure, les équations des premier et second degrés à trois variables et la statique élémentaire. Une fois séparés, les élèves de lettres et de sciences étudient encore un an sans se préoccuper d'enseignement, puis consacrent la plus grande partie de leur troisième année à l'apprentissage du métier. En seconde année lettres, il y a cinq maîtres de conférences donnant chacun deux conférences hebdomadaires; deux enseignent simultanément les trois littératures classiques, mais en étudiant des genres différents. « Le premier, dit le règlement, traitera de la poésie lyrique, de l'églogue et de l'épopée. Le second s'occupera du poème didactique, de la comédie, de la tragédie et de tous les petits genres. » Les autres maîtres de conférences font des cours de psychologie, métaphysique et morale, d'histoire et de *physique générale.* En deuxième année sciences, il y a une conférence hebdomadaire pour l'astronomie élémentaire, et deux pour le calcul différentiel et intégral, pour la minéralogie et la botanique, pour la physique générale, pour la philosophie.

En troisième année, les élèves de lettres n'ont plus que quatre conférences par semaine, partagées entre deux maîtres, l'un pour la grammaire, l'autre pour la rhétorique : dans chacun de ces enseignements les exercices pédagogiques tiennent une place importante. Les élèves de sciences ont six conférences, partagées entre la mécanique, la chimie, l'anatomie et la zoologie. Quoiqu'il n'existe que ces trois sortes de cours, il semble que cette section de sciences soit divisée à son tour en deux, car le règlement indique une fois par semaine les manipulations spéciales pour les *élèves physiciens* et pour les élèves mathématiciens. « Les élèves de troisième année ne suivant pas un grand nombre de conférences, seront employés, autant que possible, à faire les répétitions des cours de la première et de la seconde année. » Enfin, parmi les *dispositions générales* du règlement des études, se placent les exercices de mémoire, les compositions de quinzaine, les examens trimestriels devant la Commission de l'instruction publique et les professeurs des Facultés, enfin, les travaux de vacances, préparant à l'examen du quatrième trimestre. Le règlement d'administration et de discipline reproduit presque exactement les articles correspondants du règlement de 1810. Sauf les changements qui résultent de la modification du système d'étu-

des, on n'en relève que de très légers : le chef de l'École n'est plus nécessairement choisi parmi les conseillers de l'Université; le directeur des études prend le titre de préfet des études, et n'a plus que le rang de professeur de Faculté, au lieu de celui de doyen; les heures de la journée sont aussi distribuées d'une manière un peu différente. Tout cela n'est rien : il faut noter comme une nouveauté plus grave, la conférence hebdomadaire d'histoire religieuse, de dogme et de morale, que les élèves doivent résumer par écrit, en y joignant leurs réflexions. En ce qui concerne les grades, il y a quatre articles très importants :

Art. 34. — Les élèves ne pourront se présenter aux examens pour les grades, sans en avoir obtenu l'autorisation du chef de l'École (1).

Art. 35. — Celui qui... n'aura pas obtenu le grade de bachelier ès lettres à la fin de la première année, sera renvoyé de l'École (2).

Art. 36. — Celui qui, se destinant aux sciences, n'aura pu obtenir le grade de bachelier ès sciences à la fin de la deuxième année, sera également renvoyé.

Art. 37. — Celui qui n'aura pu passer à la licence dans l'une ou l'autre Faculté, avant la fin de la troisième année, sortira de l'École en perdant le droit d'être placé dans l'Instruction publique.

Quant à l'agrégation, elle ne semble plus qu'une récompense réservée aux meilleurs élèves, comme dans le règlement de 1810 : ils peuvent rester à l'École une quatrième année, et remplir les fonctions de répétiteurs, avec le titre et le traitement d'agrégés. Aucun texte officiel n'indique s'il y avait, à ce moment, d'autres façons d'obtenir ce titre et ce traitement : on était revenu, sans doute pour cela comme pour le reste, au système de l'Empire; car lorsqu'en 1821 un statut fixa définitivement les conditions de l'agrégation et les droits qu'elle donnait, le décret de 1808 et l'arrêté du 24 août 1810 furent les seuls documents visés.

De l'ensemble des deux documents qu'on vient de résumer, il résulte que l'École est remise dans l'Université exactement à la même place que Napoléon lui avait assignée; mais elle cesse d'être une simple annexe des Facultés et reçoit une existence personnelle. Les conférences organisées par le règlement de 1810

(1) Cette autorisation était accordée ou refusée après l'examen du quatrième trimestre que les élèves subissaient au retour des vacances. (*Règlement des études.*)

(2) On sait que le grade de bachelier ès lettres était alors nécessaire pour se présenter au baccalauréat ès sciences.

deviennent des cours particuliers sur des programmes déterminés à l'avance, avec des maîtres spéciaux qui ont rang de professeurs de collèges royaux de premier ordre; c'est à ces cours et non plus à ceux des Facultés (1), que se rattachent les répétitions confiées à des élèves licenciés. Ainsi l'École sort peu à peu de la dépendance où l'avait mise d'abord le décret de 1808 : les répétitions prévues par ce décret sont devenues, en 1810, des conférences entre élèves; voici qu'en 1815 les conférences se transforment à leur tour en cours parallèles à ceux des Facultés (2), et que les répétitions reparaissent pour leur servir de complément.

La seule chose que n'eussent point arrêtée définitivement les règlements de 1815 était le mode d'admission. On se rappelle que d'après celui de 1810 (3), lorsque le grand-maître avait déterminé le nombre des élèves nécessaires, « les inspecteurs de l'Université devaient désigner, d'après des examens et des concours, les élèves admissibles, parmi ceux qui auraient fait avec le plus de succès au moins deux années d'études dans les hautes classes d'un lycée. » Le règlement du 14 décembre 1815 (4) ne détermine pas davantage la nature des examens et des concours, il s'en remet pour cela à un règlement ultérieur, mais exige des candidats non pas deux années, mais un cours complet d'études, y compris la philosophie, dans un collège royal, en y ajoutant *des garanties suffisantes de leurs principes et de leur caractère*. Trois ans après seulement, la Commission de l'instruction publique arrête le règlement du concours (22 juin 1818). Au lieu d'être enfermé dans les collèges royaux, il sera ouvert dans chaque chef-lieu d'académie, le 1er septembre de chaque année : sortant des collèges, on en profite pour demander des candidats à d'autres établissements, aux collèges communaux de plein exercice, aux écoles ecclésiastiques, aux institutions où l'enseignement autorisé est le même que dans les collèges. Mais, en même temps, on exige que le chef de l'établissement où a étudié chaque candidat témoigne de son exactitude à observer les devoirs de la religion. Dix-sept ans au moins, vingt et un au plus, un engagement de

(1) Le règlement des études ne parle pas des cours de Facultés. Mais l'article 15 du règlement d'administration et de discipline est ainsi conçu : « Quand les élèves vont au cours de la Faculté, ils sont toujours accompagnés par un maître surveillant... »

(2) D'après M. Dubois (*Discours d'inauguration*), « rien ne s'organisa dans les sciences, malgré le règlement. La Faculté resta la seule source d'instruction féconde. »

(3) Art. 20 et 21.

(4) Art. 26.

dix ans autorisé par les ayants-droit, un certificat de vaccine et de bonne constitution, restent, comme auparavant, les conditions d'admission au concours. Le jury se compose, dans chaque académie, du recteur président, et de quatre, cinq ou six juges, qu'il choisit nécessairement entre les inspecteurs de l'académie, les professeurs des Facultés, et les proviseurs, censeurs et professeurs des collèges royaux. Le concours dure quatre jours; le premier, les candidats expliquent des passages choisis à l'avance d'auteurs classiques, grecs et latins, avec les commentaires d'usage; le second, ils répondent à trois questions de rhétorique, trois d'histoire, et trois de philosophie; ils sont interrogés sur l'arithmétique, la géométrie et la trigonométrie rectiligne et sur les éléments de l'algèbre; le troisième, composition de six heures en discours latin sur une matière choisie par la Commission de l'instruction publique, et adressée aux recteurs dans une enveloppe dont le cachet est rompu en présence des candidats réunis; le quatrième jour, composition en discours français, dans les mêmes conditions. Après quoi, le recteur transmet les copies à la Commission de l'instruction publique, avec un procès-verbal détaillé des épreuves orales. Le règlement n'ajoute rien à cela; il en faut conclure que la commission corrige les copies de toutes les académies et compare les notes d'interrogation pour établir le classement général. Comme il n'y a de sections séparées des sciences et des lettres qu'après la première année d'École, le concours est le même pour tous les candidats; cependant, il est entendu que « ceux qui se destineront plus particulièrement à l'enseignement des sciences, seront admis à répondre sur toutes les matières de l'enseignement de la seconde année de mathématiques et du cours de physique ».

L'École normale subsista jusqu'en 1821 telle que l'avaient organisée les règlements de 1815 et de 1818. Rien n'en faisait prévoir la prochaine suppression : au contraire, deux mesures importantes avaient été prises qui ne devaient pas manquer d'y fortifier les études. On a remarqué que les élèves de lettres pouvaient passer la licence à la fin de la seconde année : la plupart en recevaient l'autorisation, et, comme on en était revenu pour l'agrégation aux décrets et arrêtés impériaux, leur travail de troisième année ne recevait aucune sanction finale; ils se bornaient à subir les examens trimestriels prescrits par le règlement des études. Le chef de l'École jugea sans doute bon d'y ajouter un aiguillon plus fort, et, sur sa proposition, la Commission rendit, le 12 juillet 1820, un arrêté instituant un concours, à la

fin de chaque année scolaire, entre les élèves qui termineraient leur cours normal : on constaterait ainsi les connaissances acquises par eux pendant les trois ans d'études et leur degré d'aptitude à l'enseignement. Ce concours était établi pour les élèves de sciences comme pour ceux de lettres; mais, aux premiers on se bornait à demander une version latine et une version grecque faciles, pour s'assurer qu'ils n'avaient point perdu tout le fruit du travail de première année; et, comme ils avaient à subir, à la fin de la troisième, les examens de la licence ès sciences, les épreuves du concours intérieur devaient consister en interrogations réparties dans le cours de cette année tout entière, et portant principalement sur les cours de la Faculté des sciences qui n'auraient pas fourni matière aux épreuves pour la collation des grades. Le concours des lettres était naturellement beaucoup plus sérieux; il comprenait huit compositions écrites : discours latin, discours français, version grecque, version latine, thème latin, vers latins, dissertation de philosophie, correction d'un devoir grec ou latin, et quatre épreuves orales : explications d'auteurs grecs et latins, interrogations sur l'histoire et la géographie, interrogations sur les éléments de physique et de mathématiques. Un jury spécial, de cinq membres au plus et de trois au moins, était nommé par la Commission de l'instruction publique pour diriger ce concours et faire le classement des élèves, auquel le chef de l'École ajoutait ses observations sur le caractère de chacun, ses habitudes et sa conduite pendant son séjour à l'École. Il est difficile de penser que ce concours ait eu lieu dès 1820. Le 6 février 1821, un statut concernant les agrégés des collèges le rendit très probablement inutile : au premier rang des personnes admises à concourir sont placés les élèves de l'École normale qui ont terminé leurs cours d'études (1); outre l'obligation d'avoir obtenu leurs grades, tous les autres aspirants doivent avoir fait, avant de se présenter, un stage dans l'enseignement, qui varie, suivant les cas, de un an à cinq ans. Ce statut marque pour l'École l'origine véritable de l'état de choses actuel : c'est à partir de 1821 que la troisième année fut uniquement consacrée à préparer l'agrégation, au moins dans la section des lettres.

(1) Il y a trois ordres d'agrégés, ceux pour les sciences, ceux pour les classes supérieures des lettres, ceux pour les classes de grammaire : les trois concours sont naturellement différents. Les aspirants aux deux premières agrégations doivent être licenciés dans les Facultés correspondantes, ceux à l'agrégation de grammaire n'ont besoin que du baccalauréat ès lettres. (Art. 3, 8, 12.)

Au moment même où cette mesure fixait avec précision le rôle de l'École dans l'Université, le temps n'était pas éloigné qu'elle allait être supprimée. La réaction ultra-catholique, qui devait aboutir à la révolution de 1830, s'affirmait de jour en jour davantage, et se marquait surtout avec énergie dans toutes les choses qui concernaient l'instruction publique. Déjà, « pour établir sur des bases plus fixes la direction et l'administration du corps enseignant », la Commission de l'Instruction publique avait été changée en *Conseil royal* et réorganisée (1er novembre 1820) ; peu de jours après le statut sur les agrégations parut la grande ordonnance du 27 février 1821, qui attribua au président du Conseil royal la nomination aux diverses places (1) ; enfin, le 1er juin 1822, une autre ordonnance ressuscita pour lui le titre de grand-maître et lui conféra l'omnipotence qu'avait eue celui de l'Université impériale. L'abbé Frayssinous (2) fut appelé le jour même à ces nouvelles fonctions, en attendant que les affaires ecclésiastiques, réunies à l'instruction publique, constituassent en sa faveur un département ministériel nouveau (26 août 1824). A mesure que ces ordonnances rendirent plus étroite l'union de l'instruction publique à la religion, et plus complète la sujétion de l'Université au clergé, l'École normale parut de plus en plus dangereuse, et, par les mêmes étapes qu'on arriva à placer dans les mains d'un prêtre toute l'Université, on s'achemina vers la suppression de l'École, sur qui, selon l'expression de Fontanes, se fondaient entièrement ses destins (3). L'ordonnance du 27 février 1821 institua des Écoles normales partielles (4), et, dans un rapport annexé à l'ordonnance, M. de Corbières, alors président du Conseil royal de l'instruction publique, avec le titre de ministre secrétaire d'État, explique cette création comme il suit :

« Il existe, dans ce moment, quelques moyens de perpétuer dans le corps enseignant un esprit d'ordre et de conservation ; mais l'expérience nous démontre qu'il est nécessaire d'en ajouter de *plus efficaces*. On peut y parvenir en établissant, près du collège royal de chaque chef-lieu d'académie, des écoles normales partielles, dans lesquelles un petit nombre d'élèves choisis seraient préparés, dès l'enfance, aux études et aux *mœurs* qu'exige la profession grave et sérieuse à laquelle ils se destineraient. C'est de cette manière que, de tout temps, les corps enseignants se sont

(1) Art. 2 et 7.
(2) Quelques jours après promu évêque d'Hermopolis.
(3) *Discours d'inauguration des Facultés des lettres et des sciences* (avril 1811).
(4) Art. 24, 25, 26, 27.

renouvelés. » A ces considérations particulières s'ajoutent celles plus générales qui terminent le rapport : les diverses mesures dont se compose l'ordonnance « ont pour objet de disposer le corps enseignant à prendre un esprit conforme aux devoirs qui lui sont imposés, de donner à la jeunesse une direction religieuse et monarchique, en l'attachant en même temps aux institutions dont la France est redevable à son roi, *et de resserrer les liens qui doivent unir au clergé, dépositaire des doctrines divines, le corps chargé de l'enseignement des sciences humaines.* » Conformément à ces idées, les écoles normales partielles, établies près des collèges royaux de Paris qui avaient des pensionnaires, et près du collège royal du chef-lieu de chaque académie, devaient permettre de préparer pendant quatre années des candidats à la grande école de Paris et de n'y faire entrer, après cette longue épreuve, que des jeunes gens dont les mœurs seraient absolument sûres et l'*esprit conforme aux devoirs qui leur seraient imposés.* Le 27 octobre 1821, on publia le règlement pour le concours des élèves qui devaient former ces écoles; il faisait appel, comme le règlement pour le concours d'entrée à la grande école du 22 juin 1818, aux élèves des collèges, des écoles ecclésiastiques et des institutions de plein exercice qui auraient achevé leur troisième et se seraient distingués par leur bonne conduite et par leurs succès dans le courant de l'année. Provisoirement, le concours serait ouvert entre des élèves ayant achevé leur rhétorique; en 1822, viendrait le tour d'élèves ayant achevé leur seconde; en 1823 seulement commencerait l'application stricte du règlement. Le 22 décembre 1821, un arrêté acheva de déterminer le rôle des écoles normales partielles, en décidant qu'après avoir terminé leur philosophie, tous les élèves de ces écoles seraient soumis aux épreuves déterminées pour la grande École normale. Ceux qui n'y seraient point admis resteraient encore deux ans dans leur collège en qualité de maîtres d'étude à demi-traitement, et leurs dix années de service obligatoire dans l'Université ne commenceraient qu'à partir de ce stage, comme elles ne commenceraient pour les autres qu'après leur sortie de la grande École. Au fond, ce système nouveau consistait moins à préparer qu'à surveiller d'une manière spéciale, à partir de la seconde, les jeunes gens dont on voulait faire des professeurs : leurs études ne différaient point, tant qu'ils restaient au collège, de celles de leurs camarades; mais on avait le temps de s'assurer de leur esprit. Aussi bien, tout cela n'exista-t-il jamais que sur le papier. Frayssinous devint grand-maître de l'Université le 1er juin 1822. Il jugea dangereuse

la réunion à Paris des élèves qui devaient former plus tard l'élite du corps enseignant : le 6 septembre 1822, il fit rendre une ordonnance qui supprimait la grande École normale de Paris et la remplaçait par les écoles normales partielles (1). Celles-ci existaient déjà depuis un an; leurs élèves ne concoururent même pas une fois, comme l'avait prévu l'arrêté du 22 décembre 1821. La suppression pure et simple annula également les dispositions des ordonnances du 3 janvier et du 27 février 1821, d'après lesquelles l'École normale devait quitter l'établissement de la rue des Postes et être transférée à la Sorbonne avec les Facultés de théologie, des lettres et des sciences.

Comme le rapport de M. de Corbières, en 1821, éclaire la création des écoles normales partielles, la suppression de la grande École normale paraît suffisamment motivée par ce passage de la circulaire que le nouveau grand-maître avait adressée, trois mois auparavant, à tous les recteurs, pour leur donner le sens de sa nomination : « Je sais que mon administration doit être paternelle, et que la force sans modération se précipite et se brise d'elle-même; mais je sais aussi que la vigilance est mon premier devoir, et que la modération sans force n'est que de la pusillanimité. Celui qui aurait le malheur de vivre sans religion, ou de ne pas être dévoué à la famille régnante, devrait bien sentir qu'il lui manque quelque chose pour être un digne instituteur de la jeunesse. Il est à plaindre; même il est coupable : mais combien ne serait-il pas plus coupable encore s'il avait la faiblesse de ne pas garder pour lui seul ses mauvaises opinions! Je n'ai pas le droit d'interroger les consciences : mais, certes, j'ai bien celui de surveiller l'enseignement et la conduite. » L'École n'avait pas gardé pour elle seule ses mauvaises opinions : le 19 août 1822, à la première distribution des prix que présida le nouveau grand-maître, elle avait applaudi trop vivement le nom d'un lauréat, du fils de Camille Jordan.

## V

### L'ÉCOLE PRÉPARATOIRE (1826)

Les premières années de la maîtrise de Mgr Frayssinous virent s'exécuter les menaces contenues dans ses premières paroles et

(1) L'ordonnance est contresignée par le ministre de l'intérieur, M. de Corbières. La grande-maîtrise n'était point encore devenue un ministère.

dans ses premiers actes. L'Université fut la proie du clergé. L'évêque d'Hermopolis devint ministre et réunit dans ses mains, le 26 août 1824, la direction de l'instruction publique à celle des affaires ecclésiastiques, afin de marquer clairement qu'elle n'en était désormais que la plus importante. Mais, par un revirement dont il faut lui faire honneur, au moment même où il prenait le titre de ministre et devenait à la fois le chef de l'Église et de l'Université de France, il comprenait les dangers de la politique qu'il avait suivie jusque-là; trompant les espérances de ceux auxquels il n'avait rien su refuser auparavant, il usa de sa nouvelle et double autorité pour leur résister, pour rendre à l'Université quelque force et quelque indépendance. De ses actes réparateurs le principal est le rétablissement de l'École normale. Depuis le jour où elle avait été supprimée, les Écoles normales partielles, loin de la remplacer, comme le prétendait l'arrêté, n'avaient en réalité pas fonctionné; elles ne pouvaient exister que comme écoles préparatoires inférieures, et elles étaient incapables de renouveler directement le personnel universitaire. Aussi, depuis 1822, tout contrôle avait-il été virtuellement supprimé à l'entrée du professorat, et les places n'étaient plus données qu'au zèle politique ou religieux. Au mois de mars 1826, Mgr Frayssinous résolut d'enrayer le mal : une ordonnance fut rendue le 9, *relative aux écoles préparatoires, aux bourses qui y seraient affectées et aux élèves qui jouiraient de ces bourses*. Il s'agissait, disait le texte, de « perfectionner l'institution des écoles normales partielles, destinée à préparer des sujets capables de bien diriger l'éducation de la jeunesse, et de perpétuer dans les écoles les saines doctrines et les bonnes études ». Les six bourses que l'art. 25 de l'ordonnance du 27 février 1821 avait attribuées, dans chaque collège de chef-lieu d'académie, aux élèves sortant de troisième qui se prépareraient dès lors au professorat, ne devaient plus être données qu'à des jeunes gens ayant terminé leur cours de philosophie. Nommés par le ministre, après un examen préalable de leurs principes religieux, de leurs qualités morales et de leur instruction, ils seraient placés dans des *écoles préparatoires* établies près des collèges royaux ou autres collèges de plein exercice que désignerait le grand-maître de l'Université, et ils y jouiraient de leur bourse pendant deux ans au moins, trois ans au plus, travaillant sous des maîtres spéciaux et conformément à des règlements que le grand-maître arrêterait de concert avec le conseil royal, afin « de former des écoles pratiques de l'art d'enseigner, de conduire et d'élever la jeunesse ». En sortant, ils pour-

raient, s'ils avaient les grades, se présenter aussitôt au concours pour l'agrégation, et s'ils y réussissaient, ils auraient droit, concurremment avec les autres agrégés, aux places de professeurs qui viendraient à vaquer dans les collèges royaux. « En outre, le tiers de ces places serait exclusivement affecté à ceux de ces élèves devenus agrégés, qui auraient rempli pendant deux ans, à la satisfaction de leurs chefs, les fonctions de régents dans les collèges communaux, ou de maîtres d'étude, soit dans les collèges royaux, soit dans les autres collèges de plein exercice. » Quant à ceux qui ne seraient pas agrégés, ils deviendraient maîtres d'étude dans les collèges royaux ou régents dans les collèges communaux. Tous contracteraient un engagement décennal et seraient dispensés du service militaire. Mgr Frayssinous envoya ses instructions aux recteurs pour l'exécution de cette ordonnance dans une circulaire datée du 18 avril suivant. Il y constate que les écoles normales partielles, établies près des collèges royaux par l'ordonnance de 1821, laissent beaucoup à désirer, et ne peuvent, dans leur état primitif, offrir à l'instruction publique les ressources nécessaires. « Le corps enseignant, dit-il, pour remplir dans toute son étendue la mission qui lui est confiée, doit *posséder en lui-même des moyens de se renouveler* et de perpétuer dans son sein les saines doctrines, les bonnes traditions et tous les genres de connaissances utiles qu'il est appelé à répandre dans les diverses classes de la société. C'est pour satisfaire à ce besoin sans cesse renaissant, qu'*après avoir reconnu l'insuffisance des moyens adoptés jusqu'ici dans la même vue,* j'ai cru qu'il était de mon devoir de soumettre à l'approbation du roi un nouveau mode d'organisation pour les établissements destinés à former des sujets pour les diverses fonctions de l'instruction publique. » En donnant les bourses à des élèves qui auront terminé leur philosophie, on s'assurera des résultats moins incertains que par le passé, « puisque le choix sera fait entre des jeunes gens parvenus à un âge où les dispositions et la vocation se prononcent d'une manière sensible. Au lieu d'être répartis en nombre égal dans les collèges royaux des chefs-lieux d'académie, ils seront réunis dans des écoles préparatoires établies auprès des collèges qui peuvent offrir le plus de facilités pour le complément de leur éducation. » Le ministre fait ensuite ressortir qu'en leur réservant exclusivement une partie des emplois on leur assure une prérogative qui déterminera les jeunes gens désireux d'entrer dans l'enseignement à le faire par la voie des écoles préparatoires; le recrutement de celles-ci est donc assuré. Il termine en demandant aux recteurs de faire dresser

dans les collèges de plein exercice la liste des élèves qui se destineraient à l'enseignement, et qui paraîtraient susceptibles d'être admis dans les écoles préparatoires, à la fin de l'année scolaire. Parmi ceux-ci, les recteurs choisiront les deux ou trois sujets dont les titres seront les plus dignes d'être pris en considération et en dresseront une liste où ils indiqueront, avec l'âge de ces candidats, leur situation de fortune, la considération dont jouissent leurs parents, sous le double rapport politique et religieux, enfin leur degré d'instruction, leurs dispositions et leurs succès. Ces listes seront adressées avant le 15 mai, afin qu'on puisse arrêter les mesures pour l'examen préalable auquel les candidats doivent être soumis, et le ministre fera de son côté parvenir en temps utile aux recteurs les règlements qui seront dressés pour les écoles préparatoires.

Sincère, en exprimant les vues générales sur le renouvellement du personnel universitaire, qui avaient inspiré l'ordonnance du 9 mars, le ministre l'était sans doute beaucoup moins lorsqu'il prescrivait les mesures particulières destinées à en assurer l'exécution. Il semble qu'il ait voulu gagner du temps, ménager ses alliés de la veille, et préparer par une transition habile le rétablissement de l'École normale. Ce qui est certain, c'est que l'ordonnance ne fut jamais pleinement exécutée, et que, libre de créer plusieurs écoles préparatoires, Mgr Frayssinous n'institua que celle de Paris. Le 5 septembre 1826, il arrêta un règlement concernant les élèves *des écoles préparatoires*, mais il n'en établit qu'une seule à laquelle ce règlement pût s'appliquer, et il en prescrivit l'ouverture au collège Louis-le-Grand, pour le 1er novembre suivant. Le règlement nouveau marque encore quelques progrès dans l'organisation de l'école. Les candidats doivent être bacheliers ès lettres s'ils se destinent aux lettres; ès lettres et ès sciences s'ils se destinent aux sciences (1). Les deux sections seront séparées dès le début, et comme on a créé en 1825 une agrégation spéciale de philosophie, il pourra même y avoir une section particulière de philosophie. Les élèves des sciences, bacheliers en entrant, passeront, à la fin de la première année, une partie de l'examen prescrit pour la licence, comprenant le calcul différen-

(1) Cependant si les élèves qui se destinent aux sciences ne sont pas assez instruits pour se présenter à l'examen du baccalauréat ès sciences, au moment de leur nomination, ils peuvent être reçus à l'Ecole comme élèves provisoires, et y rester ainsi un an, en suivant le cours de seconde année de philosophie du collège ; s'ils ne sont pas bacheliers ès sciences à la fin de ce cours, ils sont renvoyés.

tiel et intégral, la chimie et une partie de l'histoire naturelle; à la fin de la deuxième année, ils seront examinés sur la mécanique, la physique et les autres parties de l'histoire naturelle. Ce sont là des mesures qui ont été conservées et qu'on retrouve dans l'organisation actuelle. Mais, en même temps, le règlement du 5 septembre 1826 réduisait à deux années le cours normal des études, puisqu'une troisième ne devait être accordée que pour réparer un échec aux examens, lorsque l'élève n'aurait point été malheureux par sa faute; de la sorte, il n'y avait plus de préparation spéciale à l'agrégation, et les élèves devaient s'y présenter en sortant, aussitôt après avoir subi leur second examen de licence ès sciences ou leur examen de licence ès lettres, car rien dans le règlement ne plaçait celui-ci à la fin de la première année plutôt qu'à celle de la seconde. Les cours des Facultés redevenaient la partie principale de l'enseignement dans les deux sections, et les élèves de l'École devaient y être interrogés. Dans l'intérieur même de l'École, il n'y avait qu'un petit nombre de conférences. Deux maîtres, l'un de mathématiques, l'autre de sciences physiques, donnaient chacun deux leçons par semaine dans chacune des sections de sciences; il y avait de plus, dans l'une et l'autre, une conférence d'histoire naturelle. Pour les lettres également, deux maîtres, l'un de littérature latine, l'autre de littérature grecque, donnant aussi deux conférences chacun dans chacune des sections. Point de maître spécial de français; on devait seulement « rapprocher les auteurs français des auteurs grecs et latins, et développer, en les comparant, les beautés des uns et des autres ». Il y aurait, en outre, en première et en deuxième année, des conférences de philosophie et d'histoire. Une partie de ces conférences devait être consacrée à des leçons d'élèves (1). Par là, la vie intérieure de l'École était assez réduite pour qu'elle n'eût pas besoin d'un directeur spécial; son vrai chef devait être le proviseur du collège auprès duquel elle serait établie et dont elle subirait le régime et la discipline. Il en présenterait les maîtres surveillants, il ferait partie de droit des deux commissions d'instruction préposées à la surveillance générale des études littéraires et scientifiques, enfin, il donnerait aux élèves « toutes les leçons

(1) Le classement de fin d'année devait se faire pour les sciences aux examens partiels de licence devant la Faculté. Dans les lettres il résulterait d'un concours spécial devant des examinateurs spéciaux : ce concours comprendrait huit compositions écrites : discours latin et français, version latine, version grecque, vers latins, thème grec, dissertation de philosophie, correction d'un devoir grec et d'un devoir latin; des explications orales d'auteurs grecs et latins, des interrogations sur l'histoire, la chronologie et la géographie. (Art. 17, 18, 19, 20.)

pratiques qui pourraient leur être utiles, tant sur la direction et l'instruction de la jeunesse que sur l'administration des collèges ».

Quoique, le jour où furent arrêtées ces mesures, Mgr Frayssinous n'ait point institué d'autre École préparatoire que celle de Louis-le-Grand, le titre même qu'il avait donné au règlement et les termes dans lesquels il l'avait rédigé permettaient de penser qu'elle ne demeurerait pas la seule. Mais, le 23 novembre, lorsqu'il l'inaugura par un service religieux solennel, rien dans ses paroles ne trahit l'intention de lui donner des émules en province, et, moins d'un mois après, il fit paraître un règlement nouveau qui lui était particulièrement consacré, où elle apparaissait, sans aucun doute possible, comme une institution spéciale et qui devait rester unique. D'ailleurs, ce règlement du 19 décembre 1826 ne donne pas à l'École préparatoire de Louis-le-Grand une vie plus personnelle, une dignité plus relevée que si elle avait été placée dans n'importe quel chef-lieu d'académie. Pour les études, rien n'est changé au règlement du 5 septembre précédent; il est dit seulement que la commission d'instruction établie près de l'École déterminera les cours qui devront être suivis, les heures, la durée, le mode et les objets des leçons que donneront les maîtres de conférences, et dressera le tableau des études par chaque semestre, afin de le soumettre à l'approbation du ministre de l'instruction publique. Pour tout le reste, le proviseur du lycée (1) est le chef de l'École, il correspond directement avec le ministre sur tout ce qui intéresse l'ordre et la discipline; tous les fonctionnaires, aumônier, maîtres de conférences, maîtres surveillants, lui sont subordonnés, et aucun d'eux ne peut se faire remplacer sans avoir obtenu son agrément. Naturellement, le régime doit être le même que celui du lycée; on remarque la recommandation faite aux maîtres surveillants de s'appliquer à connaître le caractère des élèves, et surtout la place importante donnée à la religion. L'aumônier, qui est celui du collège, fera, comme cela avait lieu dans l'École normale, des instructions dominicales sur l'histoire de la religion, ses dogmes et sa morale, et les élèves les résumeront par écrit. L'étude du matin commencera par une prière faite en commun et récitée par chaque élève à tour de rôle; les repas commenceront et finiront par une prière que fera le maître surveillant; avant le coucher, il y aura une lecture spirituelle et une prière; les élèves ne seront pas tenus seulement au respect de la religion, mais aussi à l'accomplissement de ses préceptes, ils

(1) C'était alors M. Laborie.

seront invités à se confesser tous les mois, et ne devront pas laisser passer deux mois sans s'approcher du tribunal de la pénitence.

Si les études et les pratiques religieuses n'avaient pas été oubliées dans le règlement spécial à l'École préparatoire de Louis-le-Grand, il n'en était pas de même de la philosophie. Nous avons vu que le règlement général du 5 septembre 1826, rappelant la création d'une agrégation de philosophie, avait, en même temps, fait prévoir dans les écoles préparatoires celle d'une section qui y préparerait des candidats; pas un mot n'y fit allusion dans le règlement du 19 décembre. L'intention de Mgr Frayssinous était alors d'établir une École nouvelle, spécialement destinée à préparer des sujets pour l'enseignement de la philosophie. C'est du moins ce qu'on lit dans une *Circulaire contenant de nouvelles instructions pour la représentation des aspirants aux places d'élèves des Écoles préparatoires*, adressée, le 22 mars 1827, aux recteurs par M. de Courville, directeur de l'instruction publique. Cette intention ne fut jamais suivie d'effet. Du moins, la circulaire présente-t-elle un autre intérêt. Elle nous apprend comment avait été recrutée la première promotion de l'École préparatoire : parmi les élèves choisis par les recteurs sur les listes des chefs de collèges, et qui avaient subi des épreuves, vingt avaient été admis à Louis-le-Grand. Les choses ne devaient pas avoir lieu de la même manière pour la seconde promotion. La circulaire de M. de Courville prescrit aux recteurs de transmettre au ministère, dans le courant d'avril, les listes dressées par les proviseurs et les principaux, afin que les inspecteurs généraux des études puissent examiner les élèves désignés dans le cours de leur prochaine tournée, et faire connaître au ministre ceux qui pourraient subir, sous le rapport de la capacité, des épreuves analogues à celles de l'année précédente. Il y eut donc une première épreuve éliminatoire, propre à écarter du concours définitif les candidats médiocres.

L'École préparatoire n'avait pas encore vécu deux années, lorsque les élections de 1827 obligèrent Charles X à appeler aux affaires M. de Martignac (4 janvier 1828); Frayssinous, que le parti ultra-catholique avait trouvé trop modéré pendant les dernières années de son administration, fut remplacé par M. de Vatimesnil à l'instruction publique détachée des affaires ecclésiastiques (1er février 1828). Le nouveau grand-maître réagit résolument contre l'influence cléricale tout en proclamant que la religion devait être, avec la morale, la première base de toute bonne éducation (1); on put croire que l'École normale allait être rétablie avec son titre et son indépendance. Nul doute que M. de Vati-

mesnil en ait eu la pensée; mais le ministère Martignac ne dura pas assez pour lui donner le loisir de la réaliser. Du moins affranchit-il l'École préparatoire de l'étroite subordination où Mgr Frayssinous l'avait placée à l'égard du collège de Louis-le-Grand. A la rentrée de 1828, elle en fut matériellement séparée et transférée dans les bâtiments de l'ancien collège du Plessis, où l'école impériale avait trouvé son premier asile. Bien plus, un des maîtres de conférences, M. Gibon, fut chargé de diriger le personnel des élèves et les études, sous l'autorité immédiate du ministre. Tombé gravement malade sur ces entrefaites, on le remplaça, le 3 février 1829, par M. Guigniaut, son collègue, qui avait été maître de conférences à l'École normale. Il reçut le titre de *directeur des études*, et le proviseur de Louis-le-Grand n'eut plus dans ses attributions que le soin du matériel de l'École préparatoire.

Ce furent là des résultats définitivement acquis et auxquels ne toucha point M. de Montbel lorsque le ministère Polignac fut arrivé au pouvoir, et que l'instruction publique eut été rattachée de nouveau aux affaires ecclésiastiques. Il rendit même, le 31 octobre 1829, un arrêté propre à rassurer tous ceux qui pouvaient craindre pour l'École préparatoire, puisqu'il complétait les règlements antérieurs et les perfectionnait sur certains points. Ni l'ordonnance du 9 mars, ni le règlement du 5 septembre, ni celui du 19 décembre 1826 n'avaient déterminé les conditions d'âge auxquelles les candidats devaient satisfaire; il fut établi qu'il faudrait avoir dix-sept ans au moins et vingt-trois ans au plus, le 1er janvier de l'année du concours. Le concours était lui-même divisé en épreuves écrites et épreuves orales; les secondes devaient avoir lieu à l'École dans les dix jours qui suivaient la rentrée. Il est donc probable qu'elles ne constituaient qu'une vérification supplémentaire de la force des élèves, et ne devaient pas en éliminer un grand nombre parmi ceux que les compositions écrites avaient déjà fait admettre à l'École. La durée des études était définitivement fixée à deux ans, et, par suite, on ne pouvait plus recevoir provisoirement dans la section des sciences d'élèves qui ne fussent pas encore bacheliers ès sciences. Il fallait des circonstances graves, une maladie par exemple, pour qu'on fût autorisé à doubler une des deux années du cours d'études; en revanche, après les examens qui terminaient la seconde, les commissions d'instruction, en dressant les listes de sortie par ordre de mérite, pouvaient proposer d'accorder aux meilleurs élèves la faculté de

(1) Circulaire aux recteurs, à l'occasion de sa nomination (5 février 1828).

rester encore un an à l'École pour s'y perfectionner. Ces élèves de troisième année donneraient en même temps des leçons et des répétitions. On ressuscitait là l'article 81 du règlement de 1810. Pour les études comme pour les dispositions réglementaires, l'arrêté du 31 octobre 1829 contenait d'importantes innovations, en ce qui concernait la section des lettres. Un cours de grammaire générale et comparée était établi en première année. L'enseignement de l'histoire et celui de la philosophie qui avaient été confiés à un seul maître (1), devaient être séparés. Le premier aurait pour objet l'histoire ancienne, la géographie comparée, la mythologie et l'archéologie en général. Quant à la philosophie, outre l'enseignement général de première année, il y aurait un cours particulier en seconde, pour ceux qui se destineraient à cette science. Ainsi, au lieu d'une École spéciale comme il en était question dans la circulaire de M. de Courville, on établissait dans l'École préparatoire la section de philosophie prévue par l'article I[er] du règlement de septembre 1826; les élèves qui en feraient partie suivraient des conférences particulières de mathématiques et de sciences physiques, pour se préparer au baccalauréat ès sciences (2). Au reste, un arrêté spécial, daté du même jour que le précédent, nous montre d'une manière précise l'organisation nouvelle de la section des lettres, telle qu'elle résultait des mesures qu'on vient d'exposer. Quoique aucun autre maître nouveau ne soit nommé (3), des conférences de littérature française sont ajoutées à celles de latin et de grec; l'enseignement intérieur est ainsi tout à fait complété; il reparaît au premier plan, tandis que les cours de la Faculté sont relégués au second. En première année même, les élèves ne sortent pas du tout de l'École : deux conférences hebdomadaires de grammaire générale, deux de grec, deux de latin, deux de français, deux d'histoire et d'antiquités, une de philosophie, y forment un ensemble d'études qui se suffit à lui-même. En seconde année, la section des lettres proprement dite a deux conférences de latin, deux de français, deux d'histoire et antiquités, une de grecque. Elle doit assister à deux cours de littérature grecque de la Faculté, mais c'est pour y retrouver son maître de l'École, M. Guigniaut. Un autre cours de deux leçons par semaine est choisi selon l'aptitude, le goût, les besoins des élèves, et sur l'avis du directeur des études. Enfin,

(1) Michelet. Il resta chargé du cours d'histoire.
(2) Ce grade était exigé du candidat à l'agrégation de philosophie depuis le règlement général sur les concours de l'agrégation des collèges, du 27 déc. 1828.
(3) Il y avait, depuis 1827, deux maîtres de conférences de latin.

les élèves de deuxième année de la section de philosophie suivent à l'intérieur la conférence de littérature grecque, deux de philosophie, deux de mathématiques, une de physique, une de chimie et d'histoire naturelle, et ils vont deux fois par semaine au cours de philosophie de la Faculté. On voit jusqu'à quel point les sorties sont réduites. On peut conclure de tous ces arrangements que les examens pour la licence ès lettres devaient être subis à la fin de la première année, au moins par les élèves philosophes, car on ne s'expliquerait pas sans cela l'existence de deux sections distinctes en deuxième année. Il faut ajouter que, pour les élèves qui se destinaient à l'agrégation de grammaire, la licence n'était pas nécessaire, et qu'ils n'avaient point à la passer. C'est là sans doute le motif pour lequel il n'est question de cet examen dans aucun règlement de l'École préparatoire des lettres. Celui du 5 septembre 1826 avait dit seulement, qu'en dehors des concours établis dans la maison même pour le classement des élèves, ceux-ci devraient obtenir les grades exigés par les règlements pour les divers emplois auxquels ils pourraient être appelés (1). Cette règle subsistait.

Telle qu'achevaient de la constituer les arrêtés pris par M. de Montbel, le 31 octobre 1829, telle qu'elle était au moment de la révolution de juillet, l'École préparatoire se rapprochait sensiblement du type de l'École normale actuelle. Comme aujourd'hui, les élèves des lettres dépendaient beaucoup moins de la Sorbonne que ceux des sciences, et ces derniers subissaient déjà les examens de licence en deux fois, quoiqu'il n'y en eût encore qu'une seule pour toutes les sciences. En vue des agrégations diverses, les élèves des lettres recevaient en seconde année des enseignements différents. Il ne manquait en somme qu'une année à la durée des études : qu'elle soit donnée aux sciences pour préparer l'agrégation, aux lettres, pour fournir une halte après la licence, et les loisirs nécessaires au travail personnel, à l'École tout entière, pour former des esprits plus réfléchis et plus mûrs, et l'ensemble du régime de l'École normale sera constitué dans ses grands traits, tel qu'il existe aujourd'hui.

**Paul DUPUY,**
Maitre-surveillant à l'École normale.

(*A suivre.*)

(1) Art. 21.

# REVUE RÉTROSPECTIVE
## DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

### CHAPITRE EXTRAIT DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE

OUVRAGE ATTRIBUÉ A DIDEROT (1763)

Il s'agit d'un enfant. Il faut en faire un homme, et il faut que cet homme soit chrétien et citoyen, magistrat, évêque, général d'armée, ministre d'État, un homme universel, s'il se peut, et parfait en tout. Point de petit plan; point de vues bornées. La jeunesse est l'âge d'apprendre; l'éducation est le noviciat de la vie; et dans la vie les états sont divers. Pourquoi ne seroit-on pas préparé à servir la société dans tous les emplois? Osera-t-on décider d'avance un sujet dont les talents sont inconnus? et comment les talents se manifesteront-ils, s'ils n'ont été essayés dans tous les genres? Sçait-on les desseins de la Providence, ou peut-on risquer de s'y opposer? Tous ne peuvent pas être magistrats ou évêques. Il y aura encore moins de généraux et de ministres; mais il y aura plus de gens capables de l'être. Et ne faut-il pas des maîtres qui les forment, et des subalternes qui les aident? Des hommes de génie, qui conçoivent des projets utiles; des grands instruits qui les protègent, et des riches généreux qui tentent de les réaliser? Auroit-on peur qu'il n'y eût trop d'excellents citoyens, ou trop de grands hommes? Le premier moyen d'élever l'âme, c'est d'étendre les idées.

Il y a une âme et un corps à former. Et ces deux objets n'en font qu'un, auquel il faut que tout concoure. Un corps bien constitué se prête aux opérations de l'âme; et une âme bien réglée facilite les fonctions du corps. D'une part, santé et gayeté, adresse et vigueur, propreté mâle et grâces soutenues; de l'autre, connoissances étendues et jugement ferme, religion sage et sentimens nobles, bonté vraie et politesse aisée... Voilà où il faut diriger ses vues et ses soins, ouvrage grand, d'un détail long et pénible, où souvent l'on veut plus qu'on ne peut, parce que les sujets s'y refusent, où il est toujours permis d'espérer, et quelquefois très injuste de prétendre : mais, quand on trouve des dispositions favorables la méthode fait tout : l'on sème à propos, l'on cultive avec patience; le tems amène les fruits.

On formera le corps par un régime modéré, et des exercices convenables. Les alimens simples font les corps sains; le mouvement et le grand air les rendent vigoureux; et l'adresse acquise, en donnant un air d'agilité et d'élégance, augmente la force ou y supplée. Les hommes sont trop mous, parce qu'on élève trop délicatement les enfans. L'expérience devroit corriger; et l'on s'obstine contre l'expérience. Pourquoi autrefois la noblesse étoit-elle plus robuste qu'aujourd'hui? Elle vivoit à la campagne, dormoit la nuit, chassoit le jour au soleil et à la pluie, se baignoit souvent, et mangeoit beaucoup; non à force de ragouts, qui

brûlent le sang et émoussent les organes, mais à force de fatigue et d'appétit. Pourquoi les paysans sont-ils moins fluxionnaires, moins cacochymes, que les habitants des villes? Ils vont mal vêtus, souvent nuds pieds, s'enferment peu, travaillent fort, et digèrent bien : leur malheur n'est que d'être trop pauvres. Pourquoi dans les villes mêmes les enfans des petits sont-ils plus forts, plus adroits, plus alertes que ceux des grands? Ils se donnent plus de mouvement; ils s'exercent. Ce n'est pas de s'échauffer, qui est à craindre; il faut agir et transpirer, pour dissoudre les humeurs, et fortifier les fibres; mais de se refroidir, quand on a chaud; et l'on peut y obvier. Endurcir la peau à tous les tems; assouplir les muscles à tous les exercices; accoutumer l'estomach à tous les mets simples; voilà ce qui donnera aux enfans une santé ferme. Et c'est ce que les pères négligent, et ce que les mères n'entendent point. Les études rendent l'éducation assez sédentaire; il faut les couper par des délassemens actifs. Le corps ne peut être sans se mouvoir, non plus que l'âme sans penser.

On formera l'âme à force de bons exemples et d'instructions ménagées. Il est impossible de séparer ces deux choses. La conduite des hommes, et encore plus des enfans, va naturellement par imitation. Il est plus commode de faire comme les autres, que d'examiner s'ils font bien; et plus ils ont d'autorité, plus on est tenté de les suivre. Un caractère heureux se pervertira parmi des méchants, ou fera au moins semblant de leur ressembler; ce qui est une lâcheté honteuse. Et un esprit bas ou méchant, qui ne verroit que de la générosité et des vertus, s'il ne pouvoit changer, se contraindroit à les contrefaire; et c'est quelque chose pour la société. L'exemple domestique est donc la première leçon, et la plus puissante sur un jeune cœur. Mais cet enfant sera homme; il est destiné à marcher seul, et peut-être à conduire les autres : il lui faut des principes à l'épreuve des circonstances. Or, un discernement éclairé est le meilleur guide de l'âme. Les passions font moins de mal que la nonchalance, la sottise et l'erreur.

L'étude est donc le grand point : et tout doit être étude. Mais que ce mot n'effarouche pas; toute étude peut être une occupation douce, animée par le plaisir ou par la gloire. La gêne est sans doute une des premières choses qu'on doive apprendre; parce qu'il n'est ni rang ni état dans la vie, où il ne faille se gêner : mais c'est une extrémité terrible que l'on en soit réduit à pousser la gêne jusqu'au tourment. C'est le cas de ces malheureux que l'on écrase par la rigueur des loix, parce qu'on désespère de les corriger. Les moyens durs et violens ne peuvent être admis que quand tous les autres ont été éprouvés en vain, et qu'il n'y a qu'un seul parti à prendre.

L'étude est le grand point : mais l'étude n'est qu'un travail illusoire et stérile, si elle n'est dirigée par un savoir plus judicieux que profond, adoucie par une patience attentive, soutenue par les appas de l'émulation, et, ce qui est bien important, toujours assortie aux facultés actuelles des sujets. Car il y a différentes sortes d'études, comme il y a différentes sortes de connoissances : les confondre, ou se méprendre à la valeur de chacune, ce seroit s'égarer dès le premier pas. Il faut donc voir d'abord ce que l'homme peut savoir, pour examiner ensuite ce que l'éducation doit apprendre.

# LA SESSION D'ÉTÉ
# DU CONSEIL SUPÉRIEUR
# DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Du lundi 16 juillet au lundi 23 inclusivement, le Conseil supérieur de l'instruction publique a tenu sa première session ordinaire pour 1883. Session importante malgré sa brièveté relative. Une sérieuse innovation, vivement souhaitée par la plupart des hommes qui ont à cœur le développement de l'enseignement supérieur en France, a été introduite dans le régime des Facultés. Insistons tout d'abord et surtout sur ce point.

## ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

1° *Institution des cours libres dans les Facultés des lettres et les Facultés des sciences.* — Rapporteur, M. Michel Bréal.

Cette *Revue* a publié, le 15 décembre dernier, une circulaire en date du 8 novembre, par laquelle M. le ministre Duvaux invitait les recteurs à consulter toutes les Facultés sur la question de savoir s'il n'y avait pas lieu, pour le progrès des études et de la science, de donner à notre enseignement supérieur plus d'extension et plus de variété, en y introduisant des cours libres, c'est-à-dire en ouvrant sous certaines conditions les locaux de la Faculté à des docteurs ou à des savants non investis d'une fonction officielle. « N'est-il pas regrettable, par exemple, disait le ministre, qu'un archiviste, maître dans la science à laquelle il se consacre, qu'un archéologue véritablement érudit, qu'un philologue versé dans la langue d'oc ou dans le celtique, ne puissent avoir, s'ils le désirent, des auditeurs réguliers, et ne soient pas invités à les chercher? » A cette circulaire était joint un projet de décret, destiné à fixer le terrain de la discussion, sans restreindre l'initiative des Facultés. On les invitait, au contraire, à exprimer leur opinion « de la façon la plus complète et la plus précise » et à ne négliger aucune des considérations qu'elles croiraient utile d'exposer. Le même avant-projet devait être ensuite soumis à tous les conseils académiques.

Rien d'intéressant comme les réponses des soixante-dix corps universitaires ainsi appelés à dire leur avis sur une des questions qui intéressent le plus l'avenir de notre haut enseignement. Ces réponses ont été accueillies et pesées avec le même esprit libéral qui avait inspiré cette vaste enquête : imprimées toutes *in extenso*, on les a réunies en une brochure de 200 pages et distribuées avant la session à tous les membres du Conseil supérieur, pendant qu'un résumé lucide en était fait par

M. Michel Bréal pour la section de permanence. Cette façon de mettre les questions à l'étude, de n'apporter au Conseil que des projets connus d'avance, longuement médités et vraiment mûrs, fait le plus grand honneur à la direction de l'enseignement supérieur.

Le rapport de M. Bréal commence par constater l'extrême diversité des réponses obtenues. « On y rencontre les dépositions les plus opposées, depuis une entière confiance dans la liberté, jusqu'aux soupçons les plus invraisemblables, depuis l'adhésion la plus formelle, jusqu'au refus le moins déguisé. » Une seule Faculté, la Faculté de droit de Paris, a usé du droit d'étendre la discussion et d'élaborer un projet original. — Vingt-quatre corps se sont prononcés contre les cours libres, cinquante ont donné un avis favorable. D'une manière générale, ils semblent s'être montrés « d'autant plus défiants qu'ils sont plus restreints en nombre. » A Paris le projet a reçu le meilleur accueil : ce n'est pas là qu'on trouve que l'enseignement des Facultés embrasse dès à présent l'universalité des connaissances et « se suffit à lui-même ». Autre remarque : « Les corps qui ont déjà l'expérience de la liberté donnent leur adhésion sans réserve », telles les Facultés de médecine, où il a toujours existé des cours libres. C'est où l'on est le moins habitué à la liberté, qu'elle inspire les craintes les plus pessimistes. Ici, on ne voit *a priori* dans les professeurs libres que des demi-savants, avides de bruit, qui entreront dans la Faculté uniquement pour y battre en brèche l'enseignement des titulaires et y faire scandale par des doctrines extravagantes, peut-être même contraires à la paix publique. — Là, on prévoit que les cours libres dégénéreront en répétitions pour les examens et que les élèves négligeront pour ces leçons inférieures l'enseignement vraiment scientifique. — Ailleurs, on trouve que, l'enseignement étant libre en dehors de l'Université, il n'y a aucune raison d'introduire des cours libres dans les Facultés mêmes de l'État, dont les locaux souvent suffisent à peine, dont les élèves manquent déjà de temps pour s'assimiler les leçons officielles, dont le recrutement enfin se fait mieux et plus justement parmi les agrégés et les professeurs habitués à l'enseignement.

La plupart de ces objections n'ont pas même été reprises dans le Conseil supérieur, la section de permanence et la commission en ayant fait justice. Il est clair, en effet, que le projet en question, qui a pour but d'enrichir et d'assouplir l'enseignement même de l'État, en le rendant plus varié et plus libre, ne fait en rien double emploi avec les lois qui garantissent à tout citoyen le droit d'enseigner. Quand il s'agit d'attirer à l'Université et de grouper sous son autorité, à côté de ses chaires magistrales, les hommes désireux et capables de lui prêter un utile concours, ce n'est pas répondre à la question, que d'objecter que ces hommes sont libres d'enseigner ailleurs. Les cours projetés, bien entendu, ne seront autorisés que là où les locaux le permettront; et peut-être sera-ce une raison pour que les municipalités se prêtent plus volontiers aux agrandissements nécessaires. Et quel surcroît de travail craint-on de voir imposer aux étudiants qui manquent de temps, puisque les cours libres seront facultatifs? Non seulement ils seront facultatifs, mais ils pourront être payants. Dans ces conditions, n'est-il pas évident que ces jeunes gens seuls les suivront, qui auront du loisir et un goût décidé pour telle étude spéciale? N'y a-t-il pas là déjà une garantie du sérieux des maîtres et de l'élévation de l'enseignement?

Mais l'avis de la Faculté, toujours demandé, le contrôle du doyen et des autorités universitaires toujours exercé de plein droit, l'obligation pour le professeur libre de présenter d'avance le programme détaillé des leçons qu'il se propose de faire, le caractère essentiellement temporaire et toujours révocable de l'autorisation, voilà autant d'autres garanties, suffisantes, semble-t-il, pour dissiper toute défiance. Comment craindre que de simples répétiteurs sans valeur scientifique envahissent les locaux de la Faculté, et y viennent disputer aux savants titulaires leur auditoire, par de plates leçons préparatoires aux examens, puisque la présentation même ou l'avis conforme de la Faculté sera pour eux une condition *sine qua non* de l'autorisation ministérielle? Et comme les cours libres doivent durer au moins un trimestre et comprendre au moins dix leçons, est-il possible de les assimiler à des conférences isolées, uniquement destinées à faire scandale?

L'attention du Conseil supérieur s'est portée sur des points plus délicats; il a dû tenir compte de quelques objections mieux fondées; et si les résolutions auxquelles il s'est arrêté sont moins larges que le projet primitif, en voici les raisons :

En premier lieu, il n'a pas paru possible d'étendre pour le moment à toutes les Facultés les dispositions du projet. Les Facultés de théologie catholique, d'abord, sont dans une situation à part, et il n'y a pas lieu de modifier leur organisation : on ne le pourrait, d'ailleurs, que d'accord avec l'autorité ecclésiastique. Les Facultés de théologie protestante ont accueilli le projet avec faveur et sont disposées à réclamer le bénéfice du décret, mais elle ne pouvait faire l'objet d'une mesure distincte : officiellement donc elles gardent le *statu quo*.

Dès le mois de février 1881, un arrêté a consacré l'existence des cours libres à la Faculté de médecine de Paris. Cet arrêté est confirmé, et les dispositions en pourront être étendues : « Chaque Faculté de médecine et chaque école supérieure de pharmacie soumettra à l'approbation du ministre un règlement relatif aux cours libres. » Quelque désir qu'on eût de mettre de l'unité dans les mesures libérales destinées à fortifier les diverses branches de notre enseignement supérieur, il était impossible de tenir le grade de docteur en médecine, si répandu et d'un caractère tout professionnel, pour équivalent au doctorat ès lettres ou ès sciences. La question se trouvera simplifiée, du jour où l'on aura créé en médecine un grade supérieur, d'une valeur scientifique indiscutée. Sur ce point aussi les Facultés ont été consultées, et le projet est presque mûr; les objections qu'il a soulevées ne portaient guère, en somme, que contre le titre d'abord mis en avant de doctorat ès sciences médicales : elles tomberont presque toutes si l'on y substitue celui de doctorat ès sciences biologiques, qui ne prête pas de même à l'équivoque. Ce nouveau titre une fois établi comme gage de hautes études médicales, on admettra sans peine qu'il puisse donner accès à l'enseignement supérieur.

Le doctorat en droit, bien que plus rare et plus relevé que le doctorat en médecine, ne paraît pas non plus assimilable *de plano* aux doctorats ès lettres et ès sciences. D'autres raisons d'ailleurs ont inspiré aux Facultés de droit (à l'exception de celle de Paris et de deux ou trois autres) des objections et des réserves dont on a cru devoir tenir compte. Sans voir en quoi l'institution de cours libres sur telles parties accessoires ou auxiliaires de la science juridique, — comme droit canonique, notariat,

enregistrement, statistique, code rural, etc., — pourrait aboutir à frustrer les agrégés de leurs avantages actuels et de la succession des titulaires officiels, — le Conseil supérieur, pas plus que l'administration, n'aurait voulu passer outre à des doutes et à des scrupules exprimés par la majorité des Facultés de droit. Plus on a à cœur le succès de l'institution nouvelle, plus on a tenu à ne point l'imposer là où elle est l'objet de trop d'appréhension. Elle fonctionnera d'abord uniquement où elle est comprise et appréciée, et ne sera étendue que progressivement aux établissements qui, rassurés par l'expérience, désireront en faire l'épreuve à leur tour. De là cet article final du décret voté par le Conseil : « Le présent décret pourra, par arrêté ministériel, être rendu applicable aux Facultés de droit, sur leur demande. »

En somme, les Facultés des lettres et des sciences sont seules, quant à présent, à profiter de l'institution des cours libres. Toutes les garanties qu'elles ont demandées leur ont été d'ailleurs accordées largement : Les cours libres sont, comme les autres, sous l'autorité du recteur et du doyen, dont ils relèvent au point de vue de la surveillance et la discipline ; les affiches n'en peuvent être publiées que par les soins de la Faculté, l'entrée en appartient de plein droit à tout membre de la Faculté et de l'administration académique. Accordée pour une année seulement, l'autorisation peut toujours être retirée par le ministre, après avis ou sur la proposition de la Faculté. Les dépenses auxquelles ces cours donnent lieu sont à la charge du professeur, et celui-ci n'a droit ni à l'usage des instruments et appareils, ni à l'emploi du personnel de la Faculté.

La question de la rétribution était particulièrement délicate. Il est en quelque sorte de principe, chez nous, que l'enseignement supérieur est public et gratuit ; y introduire des cours privés et payants semblait à la fois peu pratique, peu conforme à notre esprit démocratique et à la dignité du corps enseignant. On a fait droit sur ce point aux vives répugnances des Facultés, du moins en ce qui concerne les cours libres faits par les professeurs de l'Etat. Comme ces professeurs sont en même temps examinateurs, et doivent être défendus contre tout soupçon de partialité ; comme les cours dont ils sont officiellement chargés réclament, d'autre part, le meilleur de leur temps et de leurs forces ; comme il serait enfin regrettable que des questions d'intérêt, des inégalités de situation vinssent compromettre l'excellent esprit de confraternité qui règne entre eux, on a admis que ceux de ces professeurs qui auraient le loisir et le zèle d'ajouter à leur enseignement officiel des cours libres les feraient publics et gratuits par conséquent. Bien qu'il soit légitime qu'un service supplémentaire soit rémunéré par ceux qui en profitent, on ne peut que respecter sur ce point les scrupules honorables des Facultés. Quant aux cours privés faits par des savants du dehors, il était juste et de toute nécessité qu'ils pussent donner lieu, au profit du professeur, à une rétribution payée par les auditeurs. Cette rétribution a de plus l'avantage de créer un lien entre les élèves et les maîtres, comme l'explique M. Bréal dans son rapport, et ne fait que rendre plus solide leur mutuel attachement.

Une brillante discussion a eu lieu dans le Conseil, sur la question de savoir dans quelle mesure l'avis des Facultés devait décider de l'ouverture des cours libres et pourrait limiter au besoin l'initiative du ministre. Sur ce point capital a porté presque tout le débat.

Toutes les fois que la personne qui demande à faire un cours libre ne sera pas pourvue du titre de docteur, elle ne pourra être autorisée, quelles que soient sa notoriété et sa compétence spéciale sur les matières devant faire l'objet de son enseignement, qu'après avis *conforme* de la Faculté. Il n'est pas douteux que les Facultés ne s'empressent de donner un avis favorable quand il s'agira de vrais savants, n'ayant pas, pour une raison ou pour une autre, acquis en temps utile les grades prescrits; mais cet article les arme d'un droit de *veto* absolu à l'égard des personnalités d'une autorité scientifique ou d'une valeur morale insuffisantes. L'accord sur ce point s'est fait de lui-même. — Il en est autrement pour les docteurs ès lettres ou ès sciences, auxquels sont assimilés les membres et les correspondants de l'Institut, et les professeurs des divers établissements d'enseignement supérieur de l'État : pour eux, l'avis de la Faculté sera toujours demandé, mais le ministre pourra passer outre. Il est à croire qu'il respectera cet avis, en fait, dans l'immense majorité des cas; mais il ne sera pas tenu de le subir. Cet article a été critiqué avec éloquence, au nom de l'autonomie des Facultés, au nom de l'unité de doctrine, qu'il est désirable de voir régner dans leur sein (par exemple en philosophie), au nom enfin de l'Université, qui sera nécessairement solidaire, et qu'on ne manquera pas de faire responsable de l'enseignement donné dans les cours libres. Mais le Conseil a considéré : que les docteurs, investis par les Facultés elles-même du plus haut grade qu'elles confèrent (grade si rare encore dans les lettres et les sciences, que les professeurs de lycées qui l'obtiennent montent aussitôt, s'ils le veulent, dans une chaire d'enseignement supérieur), ne sauraient passer pour des personnalités sans mandat, mais qu'il y a au contraire en leur faveur une présomption de dignité et de compétence; que l'État est tenu, non pas de faire régner dans les Facultés l'unité de doctrine, mais d'y maintenir la liberté et la variété des recherches, seule garantie du triomphe de la vérité et du bon aloi des méthodes; que l'enseignement supérieur a moins pour but de fixer et de répandre un *credo*, que de généraliser le goût des hautes études, le respect de toute pensée sérieuse; que telle doctrine, suspecte à beaucoup de gens, peut être cependant, par la gravité personnelle et la manière de celui qui la professe, très digne de paraître dans une chaire supérieure, tandis que la doctrine inverse, tout orthodoxe qu'elle est, en peut être fort indigne; qu'enfin la responsabilité des Facultés est beaucoup moindre, leur rôle beaucoup plus fier, à donner l'hospitalité aux théories diverses, voire même opposées, qu'à fermer leurs portes et à se convertir en chapelles. Pourquoi d'ailleurs présumer que la responsabilité de l'État en matière d'enseignement supérieur et la dignité de l'Université, puissent être facilement mises en oubli par le ministre, chef de l'Université et représentant de l'État? Et à supposer qu'un ministre, en effet, puisse faire un jour usage de sa prérogative par passion politique et en haine de certaines doctrines, n'oublions pas qu'un moment peut venir aussi, où les doctrines mêmes qu'on voudrait aujourd'hui défendre contre ce mauvais vouloir éventuel, ne trouveront de recours contre l'intolérance de certaines Facultés que dans l'équité du ministre.

La réforme aujourd'hui réalisée n'est pas aussi large, à beaucoup près, que celle qu'avait projetée l'administration de M. Duvaux; mais elle suffit, telle quelle, pour faire dans de bonnes conditions une expérience

d'où peut dépendre en grande partie la vitalité de notre haut enseignement et l'avenir de la science française.

2° *Régime des établissements d'enseignement supérieur.*—Depuis longtemps on se plaignait de l'incohérence et de l'incertitude des règlements, en ce qui concerne les inscriptions, la fréquentation des cours, les examens, la discipline, dans les Facultés et les écoles supérieures. Ces règlements ont été intégralement refondus, à la suite d'une enquête minutieuse, dans laquelle tous les établissements intéressés ont été appelés à faire leurs propositions, à signaler les abus, les lacunes, les *desiderata*. Nous ne pouvons entrer ici dans le détail de ce travail : disons seulement qu'il a été fait dans un esprit libéral et décentralisateur, Tout en s'efforçant d'unifier, de coordonner et de rendre concordantes entre elles les dispositions générales, tout en constituant, par exemple, d'une manière uniforme la juridiction disciplinaire des Facultés, le Conseil, non content de s'inspirer des vœux communs ou moyens de tous les établissements, a voulu que chacun restât, pour le détail, maître de son règlement intérieur. Par exemple, l'ouverture des cours est fixée partout au 3 novembre; mais chaque Faculté ou école fixera à sa convenance, d'accord avec le recteur, l'ouverture et la clôture des registres d'inscription.

3° *Conditions d'études pour le titre d'officier de santé.* — *Réorganisation des Écoles préparatoires de médecine et pharmacie.* — Ce n'est un mystère pour personne que les Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie (au nombre de seize) qui forment les officiers de santé et les pharmaciens de deuxième classe, sont presque partout en souffrance. Un remède radical, proposé par bien des gens, était la suppression pure et simple de ces écoles et des grades assez décriés auxquels elles mènent; mais l'administration les a invitées, au contraire, à faire entendre leurs plaintes et leurs vœux, persuadée que l'officiat de santé rend encore des services dans les campagnes, et ne pouvant se résoudre à détruire des principes de décentralisation là où ils existent. La grande majorité des Écoles préparatoires ont dénoncé comme source de leurs maux le décret de 1878, qui, selon elles, en changeant l'ordre des examens et des inscriptions, leur a comme soustrait leurs élèves. Ceux-ci, en effet, restent presque tous dans les Facultés, du jour où ils sont forcés d'y aller passer les examens. Il y a, en fait, bien d'autres causes à l'état de choses que l'on déplore : la principale, peut-être, est que les écoles préparatoires ne préparent pas réellement aux études des Facultés, et cela parce qu'elles n'offrent à leurs élèves, dont la première culture est déjà si défectueuse, que des études scientifiques décidément insuffisantes. L'anatomie, la physiologie, la physique et la chimie, sciences aujourd'hui regardées comme fondamentales pour la médecine, sont à peine enseignées, dans un grand nombre de ces écoles, où les seules études vraiment solides sont les études cliniques, études finales, par leur nature, bien plutôt que *préparatoires*. De là toute la réforme opérée par le Conseil supérieur, en vue de relever les écoles en question. Un semestre est ajouté aux études de l'officiat de santé (elles dureront quatre ans au lieu de trois et demi), afin que, ces études concordant désormais avec celles du doctorat, les futurs docteurs puissent commencer et pousser assez loin leur préparation dans les écoles préparatoires. Jusqu'ici, on n'exigeait des futurs officiers de santé, au moment où ils prennent leur première inscription, que le certificat de grammaire : on a relevé les conditions d'études, sur la

demande unanime des écoles. Puis les études fondamentales et proprement scientifiques sont renforcées et réparties d'une manière nouvelle dans les quatre années; les travaux pratiques et le stage hospitalier sont rendus obligatoires; les examens enfin sont relevés par des épreuves de dissection et de médecine opératoire. Ces examens, de plus, sont réglés de telle sorte, qu'ils permetent à l'école de garder ses élèves trois ans pleins, car tout examen compris dans les douze premières inscriptions peut se passer dans l'école même. Naturellement ces avantages sont subordonnés à certaines conditions de personnel et d'installation. Un décret réorganise à ce point de vue les écoles préparatoires et fixe les obligations des villes à leur égard : ces écoles seules pourront subsister, qui se mettront ou seront mises en mesure de satisfaire aux exigences de l'État et de donner un enseignement sérieux.

4° Le Conseil supérieur avait à renouveler pour trois ans la *liste des auteurs de la licence ès lettres*. Les Facultés, consultées, demandaient : que cette liste ne fût pas renouvelée tout entière, qu'elle fût allégée, qu'une certaine concordance fût établie entre les auteurs de la licence et ceux de l'agrégation. De ces vœux, les deux premiers ont été accueillis : la liste nouvelle, beaucoup moins chargée que l'ancienne, conserve en assez grand nombre des ouvrages qui figuraient déjà au programme des trois précédentes années. Quant au troisième vœu, on n'a pu que le recommander à l'attention des jurys d'agrégation; et l'on a du même coup fait droit à un souhait exprimé au passage par presque toutes les Facultés, en invitant l'administration à publier dès la fin de septembre les programmes des diverses agrégations.

5° Signalons enfin, pour mémoire, un *Arrêté relatif aux brevets de langue arabe délivrés par l'École des lettres d'Alger*. Cet arrêté complète et modifie dans un esprit décentralisateur le règlement du 6 janvier 1882.

## ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Aucune mesure d'une importance particulière n'a été délibérée dans cette session en ce qui concerne l'Enseignement secondaire. De ce côté, le grand travail des réformes est terminé, et les discussions demandées sur divers points par les représentants des lycées et collèges n'ont pas encore été mises à l'ordre du jour. Le Conseil a seulement organisé les comités de patronage de l'Enseignement secondaire spécial, modifié un article du décret relatif à la collation des bourses dans les lycées et collèges de jeunes filles, modifié les conditions d'examen pour les aspirants et aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, voté la création d'un second lycée à Lille, et la transformation du collège de Digne en lycée, accordé des dispenses de stage et des autorisations d'enseigner en France. Il n'y a eu de débat qu'à propos des créations de lycées et de collèges de jeunes filles. Des villes de plus en plus nombreuses sollicitent l'approbation et le concours de l'État pour fonder de tels établissements : ainsi Amiens, Nice, Saint-Étienne, Roanne, Moulins, Reims, Charleville, Cambrai, Guéret, Armentières (sans parler de Paris, où l'État a pris l'initiative d'établir un lycée de jeunes filles, rue Saint-André-des-Arts, dût la ville s'obstiner à mettre à son concours des conditions inacceptables); mais la grande majorité de ces villes entendent

fonder des internats de jeunes filles; or le Conseil, d'accord en cela avec les Chambres et le ministre, s'est, maintes fois déjà, prononcé en principe contre ces internats. Non qu'il puisse être question de s'opposer à leur création, car elle est légale; mais on voudrait qu'elle fût laissée à la charge des villes qui la jugent nécessaire, que l'État s'abstînt de participer à la dépense, et par suite à la responsabilité, réservant ses ressources pour multiplier les externats et leur venir plus largement en aide. Malheureusement les lycées et collèges d'internes répondent à des besoins qu'on ne peut guère contester, et on est la plupart du temps forcé de les subir, sous peine d'entraver le développement de l'enseignement secondaire des jeunes filles en décourageant le zèle des villes. Le Conseil, néanmoins, tout en reconnaissant la nécessité de tenir compte sur ce point de la coutume et des mœurs, a adjuré une fois de plus l'administration supérieure de ne pas renoncer à l'espoir de les modifier. Elle y travaille et dirige le courant de son mieux.

### ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Rien de très important non plus dans l'enseignement primaire : on a arrêté les programmes pour l'*enseignement du chant* dans les écoles enfantines et les écoles primaires, et le programme de musique pour l'examen d'admission aux écoles normales. — On a modifié légèrement les *conditions de l'examen pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales :* les modifications ont consisté à porter de trois heures à *quatre* la durée des compositions écrites (c'était le vœu unanime des candidats), à ajouter à la composition écrite de mathématiques l'*exécution d'un dessin géométrique,* et aux épreuves orales des sciences des *expériences* et des manipulations d'instruments, d'appareils ou d'échantillons, selon les sujets à traiter. Il ne faut pas que la grande division en sciences et en lettres, essentiellement rationnelle et utile, induise les maîtres à se cantonner dans des spécialités trop étroites, au détriment du service et de l'unité des études. — On a modifié les articles 9 et 14 du décret du 29 juillet 1881, relatif à l'*organisation des écoles normales,* et l'article 3 du décret du 23 décembre 1882, relatif aux *conditions d'examen pour le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire et de directeur ou directrice d'école normale :* les instituteurs et institutrices qui avaient à la date du 23 décembre 1882 plus de trente ans d'âge et de cinq ans d'exercice comme titulaires pourront être, pendant les trois prochaines années, dispensés de produire, pour se présenter à cet examen, le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. — Enfin, l'on a créé un *certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.* Le travail manuel figurant maintenant, comme on le sait, dans les programmes des écoles, il est désirable que les maîtres soient le plus tôt possible en état de l'enseigner; or la première condition, pour cela, c'est que les élèves-maîtres l'apprennent dans les écoles normales. On recourt jusqu'ici à des ouvriers ou à des chefs d'ateliers, mais n'est-il pas à souhaiter que les écoles normales se suffisent à elles-mêmes, que l'enseignement du travail manuel y soit donné par des maîtres proprement dits, joignant à l'habileté pratique une certaine culture générale et quelques notions théoriques? A la fin de l'année dernière, le ministre a affecté

les anciens locaux de l'école Pape-Carpantier à une pépinière de tels maîtres, dont l'organisation a été confiée à M. Salicis. Une commission chargée de visiter cette école et d'apprécier les résultats obtenus, a jugé qu'il y avait lieu de reconnaître par un certificat spécial l'aptitude des jeunes hommes formés sous cette excellente direction, et d'inviter à se munir de ce certificat tous les aspirants et toutes les aspirantes à l'enseignement du travail manuel, qui, d'une part, justifieraient du brevet supérieur ou d'un baccalauréat, et d'autre part, satisferaient à des épreuves déterminées, moitié théoriques moitié pratiques.

Henri **MARION**.

# NOUVELLES ET INFORMATIONS

## EXTRAIT

### DES COMPTES RENDUS DE L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

*Séance du 2 juin* 1883.

M. Beaussire. — J'offre également à l'Académie les trois publications suivantes, extraites de la *Revue internationale de l'enseignement* et du *Bulletin pédagogique de l'enseignement secondaire :*

1° Rapport de M. Ernest Lavisse, secrétaire général, à l'Assemblée générale de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur ;

2° Lettre adressée, au nom de la même Société, à M. le ministre de l'instruction publique sur *le Service militaire et l'enseignement supérieur*. Cette lettre porte les signatures de MM. Bufnoir, président, Lavisse, secrétaire général, Beaussire, Beudant, Boutmy, Dastre, général Favé, docteur Léon Lefort, Charles Tranchant ;

3° Lettre adressée au nom de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, à M. le ministre de l'instruction publique, sur *le Service militaire et l'enseignement secondaire.* Cette lettre porte les signatures de MM. Beaussire, président, Pigeonneau, secrétaire général, Gautier, proviseur du lycée Saint-Louis, Dubief, directeur de l'institution Sainte-Barbe, Mermet, professeur au lycée Charlemagne.

La question qui est traitée dans ces trois documents ne peut qu'intéresser vivement notre Académie, car tous les intérêts du pays y sont engagés. Il s'agit de savoir dans quelle mesure et sous quelle forme l'obligation universelle du service militaire peut se concilier avec la poursuite de ces études secondaires et de ces études supérieures qui ne sont pas seulement, pour une nation civilisée, la condition d'un développement purement intellectuel, mais celle de tous les progrès dans l'ordre matériel lui-même. Les deux Sociétés de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, je n'ai pas besoin de le dire, ne refusent à la patrie aucun des sacrifices que sa défense peut commander en temps de guerre; mais elles repoussent, en temps de paix, des obligations uniformes qui n'auraient pour but que de donner satisfaction à l'égalité démocratique entendue dans le sens le plus étroit, le plus faux et le plus funeste.

## STATISTIQUE SOMMAIRE

DES ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT ÈS SCIENCES (SESSION DE MARS-AVRIL 1883).

| FACULTÉS. | NOMBRE des CANDIDATS. | | RÉSULTAT DES EXAMENS. | | | | MENTIONS. | | | | | CANDIDATS BACHELIERS ÈS LETTRES. | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Inscrits. | Examinés. | Éliminés après l'épreuve écrite. | Ajournés après l'épreuve orale. | Admis au grade. | Proportion des admis sur 100 examinés. | Très bien. | Bien. | Assez bien. | Passablement. | TOTAL. | Éliminés après l'épreuve écrite. | Ajournés après l'épreuve orale. | Admis au grade. | TOTAL. |
| **COMPLET** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paris. . . . . | 494 | 493 | 304 | 24 | 165 | 33 °/o | 1 | 14 | 48 | 102 | 165 | 66 | 3 | 48 | 117 |
| Besançon. . . | 43 | 43 | 24 | 7 | 12 | 27 °/o | » | » | 2 | 10 | 12 | 3 | » | » | 3 |
| Bordeaux. . . | 100 | 100 | 50 | 5 | 45 | 45 °/o | » | 1 | 11 | 33 | 45 | 2 | » | 8 | 10 |
| Caen. . . . . | 41 | 41 | 28 | » | 13 | 31 °/o | » | » | 1 | 12 | 13 | 10 | » | 1 | 11 |
| Clermont. . . | 40 | 37 | 15 | 2 | 20 | 54 °/o | » | 3 | 2 | 15 | 20 | » | » | 4 | 4 |
| Dijon. . . . . | 34 | 34 | 20 | 5 | 9 | 26 °/o | » | 1 | 2 | 6 | 9 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Grenoble . . . | 21 | 20 | 10 | 5 | 5 | 25 °/o | » | » | » | 5 | 5 | » | » | 1 | 1 |
| Lille . . . . . | 60 | 60 | 25 | 10 | 25 | 41 °/o | » | 3 | 4 | 18 | 25 | 2 | 3 | 4 | 9 |
| Lyon. . . . . | 67 | 66 | 40 | 8 | 18 | 27 °/o | » | » | 5 | 13 | 18 | 11 | 2 | 6 | 19 |
| Marseille. . . | 38 | 36 | 22 | 1 | 13 | 36 °/o | » | » | 1 | 12 | 13 | 1 | » | 1 | 2 |
| Montpellier. . | 83 | 83 | 46 | 11 | 26 | 31 °/o | » | 1 | 4 | 21 | 26 | 2 | 1 | 3 | 6 |
| Nancy . . . . | 61 | 60 | 28 | 5 | 27 | 45 °/o | » | » | 10 | 17 | 27 | 2 | » | 5 | 7 |
| Poitiers. . . . | 52 | 52 | 29 | 5 | 18 | 34 °/o | » | » | 1 | 17 | 18 | 4 | 1 | 6 | 11 |
| Rennes. . . . | 49 | 49 | 26 | 5 | 18 | 36 °/o | » | » | 4 | 14 | 18 | 5 | » | 4 | 9 |
| Toulouse . . . | 43 | 43 | 26 | » | 17 | 39 °/o | 1 | 1 | 3 | 12 | 17 | 7 | » | 8 | 15 |
| Ecole d'Alger. | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 25 °/o | » | » | » | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Totaux. . . | 1,230 | 1,221 | 695 | 94 | 432 | 35 °/o | 2 | 24 | 98 | 308 | 432 | 119 | 12 | 101 | 232 |
| **RESTREINT** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paris. . . . . | 60 | 58 | 35 | 1 | 22 | 37 °/o | » | 1 | 7 | 14 | 22 | 28 | 1 | 21 | 50 |
| Besançon. . . | 4 | 4 | 3 | » | 1 | 25 °/o | » | » | » | 1 | 1 | 3 | » | 1 | 4 |
| Bordeaux. . . | 29 | 29 | 16 | » | 13 | 44 °/o | » | » | 3 | 10 | 13 | 16 | » | 12 | 28 |
| Caen. . . . . | 5 | 5 | » | 1 | 4 | 80 °/o | » | » | » | 4 | 4 | » | 1 | 4 | 5 |
| Clermont. . . | 10 | 9 | 3 | 1 | 5 | 55 °/o | » | » | 1 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 | 9 |
| Dijon. . . . . | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 25 °/o | » | » | » | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Grenoble. . . | 4 | 4 | 3 | » | 1 | 25 °/o | » | » | » | 1 | 1 | 3 | » | 1 | 4 |
| Lille . . . . . | 21 | 21 | 11 | 5 | 5 | 23 °/o | » | » | » | 5 | 5 | 11 | 4 | 5 | 20 |
| Lyon. . . . . | » | » | » | » | » | 0 °/o | » | » | » | » | » | » | » | » | » |
| Marseille. . . | 8 | 8 | 2 | 2 | 4 | 50 °/o | » | » | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 8 |
| Montpellier. . | 19 | 1 | 9 | 3 | 5 | 29 °/o | » | » | 3 | 2 | 5 | 9 | 3 | 5 | 17 |
| Nancy . . . . | 3 | 3 | 2 | » | 1 | 33 °/o | » | » | » | 1 | 1 | 2 | » | 1 | 3 |
| Poitiers. . . . | 9 | 8 | 4 | 1 | 3 | 37 °/o | » | » | » | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 8 |
| Rennes. . . . | 14 | 14 | 8 | 1 | 5 | 35 °/o | » | 1 | » | 4 | 5 | 8 | 1 | 5 | 14 |
| Toulouse . . . | 9 | 9 | 2 | 2 | 5 | 55 °/o | » | » | 3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 5 | 8 |
| École d'Alger. | 2 | 2 | » | » | » | 0 °/o | » | » | » | » | » | » | » | » | » |
| Totaux. . . | 201 | 195 | 102 | 18 | 75 | 38 °/o | » | 2 | 18 | 55 | 75 | 92 | 17 | 73 | 182 |

## STATISTIQUE SOMMAIRE

DES ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT ÈS LETTRES (SESSION DE MARS-AVRIL 1883).

*Deuxième partie.*

| FACULTÉS. | NOMBRE des CANDIDATS. | | RÉSULTAT DES EXAMENS. | | | | MENTIONS. | | | | | CANDIDATS BACHELIERS ÈS SCIENCES. | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Inscrits. | Examinés. | Éliminés après l'épreuve écrite. | Ajournés après l'épreuve orale. | Admis au grade. | Proportion des admis sur 100 examinés. | Très bien. | Bien. | Assez bien. | Passablement. | TOTAL. | Éliminés après l'épreuve écrite. | Ajournés après l'épreuve orale. | Admis au grade. | TOTAL. |
| Paris | 245 | 240 | 100 | 14 | 126 | 52 % | » | 5 | 41 | 80 | 126 | 2 | » | 1 | 3 |
| Aix | 45 | 45 | 30 | 4 | 11 | 24 % | » | » | 2 | 9 | 11 | » | » | » | » |
| Besançon | 13 | 13 | 4 | 2 | 7 | 53 % | » | » | » | 7 | 7 | » | » | » | » |
| Bordeaux | 85 | 85 | 39 | 8 | 38 | 44 % | » | 1 | 15 | 22 | 38 | 1 | 1 | » | 2 |
| Caen | 55 | 55 | 17 | 4 | 34 | 61 % | » | 2 | 7 | 25 | 34 | » | » | 3 | 3 |
| Clermont | 40 | 38 | 22 | 6 | 10 | 26 % | » | » | » | 10 | 10 | » | » | » | » |
| Dijon | 32 | 32 | 11 | 3 | 18 | 56 % | » | 3 | » | 15 | 18 | » | » | » | » |
| Douai | 67 | 67 | 27 | 2 | 38 | 56 % | » | 1 | 8 | 29 | 38 | » | » | 1 | 1 |
| Grenoble | 30 | 29 | 7 | 4 | 18 | 62 % | » | 3 | 6 | 9 | 18 | » | » | » | » |
| Lyon | 73 | 71 | 40 | 3 | 28 | 39 % | » | » | 8 | 20 | 28 | » | » | » | » |
| Montpellier | 78 | 78 | 41 | 5 | 32 | 41 % | » | 1 | 5 | 26 | 32 | » | » | » | » |
| Nancy | 25 | 25 | 7 | 6 | 12 | 48 % | » | 2 | » | 10 | 12 | » | 1 | 2 | 3 |
| Poitiers | 75 | 72 | 34 | 5 | 33 | 45 % | » | » | 6 | 27 | 33 | » | » | » | » |
| Rennes | 73 | 73 | 36 | 4 | 33 | 45 % | » | 1 | 4 | 28 | 33 | » | » | » | » |
| Toulouse | 99 | 99 | 34 | 8 | 57 | 57 % | » | 3 | 12 | 42 | 57 | » | » | 2 | 2 |
| École d'Alger | 11 | 11 | 2 | 3 | 6 | 54 % | » | » | » | 6 | 6 | » | » | » | » |
| TOTAUX | 1,046 | 1,033 | 451 | 81 | 501 | 48 % | » | 22 | 114 | 365 | 501 | 3 | 2 | 9 | 14 |

---

## OUVERTURE DE LA SESSION D'ÉTÉ DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Voici le texte de l'allocution prononcée par M. le ministre de l'instruction publique à l'ouverture du conseil supérieur :

Messieurs,

Avant de commencer nos travaux, je resterai fidèle à un usage respectable en adressant un dernier hommage à celui que nous avons perdu depuis la dernière session du conseil supérieur.

Ce n'est pas ici le lieu d'apprécier ni de raconter cette vie de labeur, de savoir et d'éloquence.

Il n'y avait pas seulement en M. Laboulaye un professeur, un grand

professeur, un des maîtres de l'enseignement du droit et de l'histoire, il y avait un écrivain, un orateur, un pamphlétaire, un homme politique.

Ceux qui étaient jeunes sous l'empire n'oublieront jamais la part active et, à un moment, prédominante qu'il prit alors aux luttes de la liberté, ce qu'il fit en ce temps-là pour discipliner, organiser le parti libéral renaissant, ce qu'il fit quelques années plus tard pour fonder dans ce pays la République constitutionnelle et parlementaire.

Cette assemblée n'a connu qu'un des côtés, un des aspects si multiples de ce noble et brillant esprit, répandu, dépensé dans des voies si diverses, partout actif, attachant et toujours de bonne foi.

Au conseil supérieur, comme dans l'Université qu'il a servie, aimée, honorée pendant quarante ans, M. Laboulaye tenait une place considérable.

L'autorité dont il jouissait parmi vous ne s'étendait pas seulement aux esprits qui suivaient sa direction; elle était sincèrement et respectueusement sentie et reconnue par ceux-là mêmes qui s'y dérobaient en quelque sorte malgré eux.

Si élevé était son caractère, si pleine de charme était sa parole, et à travers la simplicité bienveillante de toute sa personne éclatait si généreusement la foi robuste qui l'animait, que les plus vifs désaccords laissaient intactes la déférence et la sympathie. Cette foi, cette passion, était celle de la science et de la liberté.

M. Laboulaye n'a pas seulement beaucoup aimé la liberté, il a bien servi la science : dans l'enseignement historique du droit public et de la législation comparée il laisse des traces profondes, un sillon que nul n'a plus ni mieux que lui creusé.

Dans ce grand établissement du Collège de France, la plus ancienne et la plus noble maison de science de ce pays, dirigée par lui pendant tant d'années, sa mémoire ne périra pas.

Nous saluons celui qui vient de l'y remplacer : c'est aussi la science et la liberté qui nous l'envoient : la science des origines, la plus rare et la plus haute de toutes, et la liberté de l'esprit, fondement et source de toutes les libertés.

---

## DISCOURS DE M. JULES FERRY

### A LA DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL

Messieurs,

Je tiens à dire d'abord tout le bien que je pense du beau discours que nous venons d'applaudir, de cette saine et ferme philosophie, de ce tour si vif et si personnel, de ce sentiment viril, élevé. Ce n'est pas en France qu'on court le risque de voir jamais s'éteindre la race des savants qui sentent et qui parlent en lettrés délicats et convaincus!

Oui, vous l'avez bien dit, nous voulons, par l'enseignement scientifique, faire des esprits libres, à la fois affranchis et disciplinés; oui, par la culture classique, nous formons des âmes, nous élevons les cœurs, nous préparons l'homme, le citoyen, le patriote. Voilà bien la synthèse

de l'œuvre universitaire. Si l'Université nouvelle a fait et dû faire à l'assaut pressant des notions positives de larges concessions, si elle a fait asseoir à son foyer — exclusivement consacré, par les statuts de ses fondateurs, au latin et aux mathématiques — non seulement les sciences physiques, chimiques et naturelles, mais la plus récente de toutes, l'histoire, trame et substance de la science sociale, elle n'a jamais renié, elle ne reniera jamais cette éducation gréco-romaine, qui a façonné, en quelque sorte, le génie français, qui lui a donné la force, la mesure, la clarté, tout ce qui le rend attrayant et populaire parmi les hommes. Les changements que nous avons introduits dans cette tradition vénérable n'ont immolé que des méthodes, sans rien enlever — l'expérience déjà l'atteste — à la somme du vrai savoir. Il faut juger, messieurs, toute œuvre dans son ensemble. Cette Université novatrice, cette Université révolutionnaire, qu'on accuse de froideur pour les études classiques, a fait pour elles ce que personne auparavant n'avait tenté : elle en a sauvé la source, elle en a assuré l'avenir, en reconstituant les Facultés des lettres.

C'est ici même, dans cette vieille Sorbonne,— qu'on n'appellera plus longtemps, je l'espère, la vieille Sorbonne, et que nous verrons s'élancer rajeunie et grandie de ses murailles délabrées, — c'est ici que la résurrection s'est accomplie : c'est bien le lieu et le moment, ce me semble, de mettre à l'ordre du jour de l'Université tout entière les ouvriers de cette tâche féconde. Messieurs les doyens, professeurs et maîtres de conférences de la Faculté de Paris, les maîtres illustres, les érudits, les orateurs n'ont jamais fait défaut à votre compagnie. Depuis le temps où les Villemain, les Cousin, les Guizot donnaient à l'Université renaissante une auréole de gloire dont le rayonnement n'est pas encore éteint, la tradition ne s'est pas interrompue des grandes et belles leçons, où se presse la jeunesse studieuse, où la ville accourt, et qui ne contribuent pas peu à maintenir dans notre pays le goût des choses de l'esprit et l'honneur des lettres françaises.

Mais si la Faculté a toujours eu des auditeurs, vous savez bien qu'elle n'avait pas d'élèves. Or, il faut à l'enseignement supérieur, non des curieux, mais des étudiants. Réduit aux auditoires frivoles ou passagers, aux leçons d'apparat où se complaît, dans les villes de province, l'oisiveté mondaine, à la fabrication monotone des bacheliers, l'enseignement supérieur des lettres était en péril : stérile bien malgré lui, superficiel par nécessité, il semblait condamné à descendre lentement, mais sûrement, les degrés d'une élégante décadence, quand un souffle nouveau l'a ranimé. Ce souffle est bien le vôtre, messieurs, c'est l'œuvre excellente de vos conférences. La transformation date d'hier, et déjà les effets éclatent à tous les yeux. Grâce à vous, la Faculté des lettres est devenue, elle aussi, un laboratoire; elle aussi a pris du champ, elle a débordé son étroite enceinte; en attendant qu'on la loge, elle campe modestement, bravement, sous des baraques, comme il sied aux armées en campagne.

Et quelle campagne ne fait-elle pas? La meilleure qui se puisse faire, la guerre aux routines persistantes, aux méthodes surannées, aux études sans profondeur, aux frivolités qui nous encombrent, aux lieux communs qui nous rabaissent, la guerre au nom de la saine critique et de la science sévère. Les conférences de la Faculté des lettres de Paris ont à peine deux ans d'existence, et elles comptent à cette heure six cents

élèves inscrits, présents, assidus, participant effectivement aux exercices pédagogiques qui ne sont possibles que dans les cours fermés : boursiers de licence et d'agrégation, professeurs des lycées et des collèges de l'Académie, professeurs et maîtres des lycées de Paris, élèves de l'École normale supérieure, de l'École des sciences politiques, de l'École des hautes études, maîtres d'études et instituteurs, sans parler d'un groupe important d'auditeurs libres, mais laborieux; ainsi se forme le plus sérieux assurément, le plus appliqué, le mieux recruté des corps d'étudiants que l'Université de France ait jamais connus. Le branle est donné, le mouvement s'est étendu de Paris à la province, et Toulouse, Douai, Nancy, Poitiers donnent déjà plus que des espérances.

Et si vous vous demandez, jeunes amis qui m'écoutez, ce qu'on attend de tout ce labeur et pour qui se fait ce grand effort, sachez que c'est pour vous, puisqu'il s'agit de former ceux qui seront vos maîtres. Les Facultés cherchaient leur voie, elles l'ont trouvée : fournir à l'enseignement secondaire des licenciés et des agrégés, des maîtres enfin dignes de ce nom. Quel service serait plus grand, quel office plus noble au temps où nous sommes? Isolé sur les hauteurs, enfermé dans son égoïsme, l'enseignement des Facultés dépérissait; rattaché par des liens nouveaux aux autres ordres d'études, il reprend une sève nouvelle et son utilité sociale apparaît à tous les yeux.

Messieurs, qu'il me soit permis de le dire devant cette assemblée qui groupe et qui rapproche, une fois par an, les professeurs de l'enseignement supérieur et ceux de l'enseignement secondaire, l'Université a trop longtemps souffert de la séparation des divers ordres qui la constituent; entre ces deux grandes fractions du corps enseignant, pas de liens sérieux, pas de communications organisées, mais un fossé profond qui faisait, en quelque sorte, de chacune d'elles un monde à part.

Messieurs, l'Université renouvelée doit être une, comme la science moderne. C'est pourquoi nous avons voulu qu'elle fût représentée à tous ses étages, dans les conseils académiques, comme dans le conseil supérieur. Mais ce n'est pas assez. Il y faut en outre la pénétration réciproque, la communauté de méthodes, l'association effective et en quelque sorte quotidienne. Si l'enseignement supérieur se compromet en s'isolant, l'enseignement secondaire se suiciderait à coup sûr en se flattant de vivre de son propre fonds. Les hautes études sont la sauvegarde et la raison d'être des études moyennes.

C'est sur les hauts sommets que s'alimente la source éternelle qui charrie jusqu'aux petites écoles, jusqu'à l'enseignement enfantin et populaire, les paillettes d'or du savoir humain. Ce qui est évident pour les sciences particulièrement appelées positives, celles qui vivent des découvertes et s'élèvent incessamment dans la connaissance des lois du monde, n'est pas moins vrai de tout le reste. N'est-ce pas par la philologie, œuvre exclusive des hautes études, que les méthodes grammaticales, l'enseignement du latin et du français lui-même, ont subi de nos jours, jusque dans les collèges et dans les écoles, une transformation si heureuse et si féconde?

C'est aussi par en haut, par les Facultés, que l'enseignement de l'histoire s'est renouvelé depuis vingt-cinq ans. Comment voudriez-vous qu'il franchît la porte des lycées et qu'il marquât de son esprit les générations nouvelles, s'il se heurtait à des maîtres ignorants de ses

procédés, étrangers ou rebelles à sa discipline? Car ce ne sont pas seulement les résultats généraux, ce sont les méthodes mêmes qu'élabore le haut enseignement, c'est par les habitudes imprimées aux esprits qu'il est vraiment maître et seigneur; mais ce pli ne se prend pas dans la solitude, et tout cela ne s'acquiert ni ne se donne de seconde main. Un jour viendra, il faut que ce jour vienne, où tous les professeurs de l'ordre secondaire sortiront de l'École normale ou de l'enseignement des Facultés.

A cette espérance j'ajoute un vœu, presque une prière. Pour réaliser complètement une fusion si désirable, je voudrais que cette élite de nos jeunes maîtres, qu'une ambition légitime, à coup sûr, ou l'attrait plus noble encore de la libre recherche, entraîne irrésistiblement vers l'enseignement supérieur, s'imposât à elle-même un stage d'une certaine durée dans les postes laborieux de l'enseignement secondaire. A se mettre à la portée des esprits enfantins, la science la plus haute ne déroge pas. Ces années d'épreuve volontaire porteraient avec elles, ce me semble, un grand profit à la fois intellectuel et moral. On n'est sûr, en vérité, de bien savoir que ce qu'on est capable d'apprendre aux autres; et qu'on soit philosophe ou historien, on ne connaît bien l'esprit de l'homme qu'après l'avoir épelé dans l'âme de l'enfant.

Et quant à vous, mes jeunes amis, vous dont l'éducation classique s'achève ici sous les couronnes, vous les élus et les meilleurs, en quittant cette maison de science, promettez-vous d'y revenir. La vie pratique est sur le seuil, l'éducation professionnelle va s'emparer de vous : n'en précipitez pas la marche nécessaire. Laissez aux nobles études, aux études désintéressées le plus de place que vous pourrez. Prenez le temps de gravir quelques degrés de plus dans le savoir. Laissez-vous tenter par ces hauteurs dont la Sorbonne vous montre le chemin. Même sans briguer ses titres ni ses diplômes, mêlez-vous à ses exercices, pénétrez-vous de ses méthodes, faites au moins dans ces régions vivifiantes un voyage de reconnaissance : vous en reviendrez plus forts et plus libres.

Monter, monter toujours, c'est pour les individus comme pour les peuples la seule façon de ne pas déchoir. Sur ce champ de bataille pacifique, où toutes les activités se donnent rendez-vous, le lutteur qui s'arrête est bientôt dépassé; les nations qui se reposent commencent à descendre. C'est par les hautes études que le niveau s'élève, c'est par elles que s'opère la marche en avant. Il faut les aimer et les aider, les honorer et les défendre. Le temps n'est plus où on les délaissait par indifférence, où on les mutilait par économie. Le gouvernement républicain, qui les a restaurées, ne les laissera ni négliger ni amoindrir. Dans une démocratie industrieuse et agitée, comme la nôtre, on ne saurait trop le répéter : l'enseignement supérieur n'est pas le superflu ; c'est simplement le nécessaire.

---

*Le Gérant :* **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 14807.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

# L'ÉCOLE NORMALE[1]

## (1810-1883)

### VI

#### L'ÉCOLE NORMALE SOUS LA MONARCHIE DE JUILLET

Rétablie par le Grand-Maître même qui l'avait supprimée, respectée par les ministres dont elle aurait pu redouter les dernières rigueurs, l'Ecole normale fut naturellement au rang des institutions que favorisa le plus le gouvernement libéral issu des événements de 1830. Elle lui dut avant tout de reprendre son nom traditionnel : le 6 août, avant même que le duc d'Orléans échangeât le titre de lieutenant général contre la royauté, il ordonna que « l'École destinée à former des professeurs, et désignée depuis quelques années sous le nom d'École préparatoire, reprendrait le titre d'Ecole normale. » L'arrêté, contresigné par le commissaire provisoire au département de l'Instruction publique, M. E. Bignon, annonçait en même temps qu'on ne tarderait pas à prendre des mesures pour compléter l'organisation de cette École d'une manière conforme à tous les besoins de l'enseignement. M. Cousin en fut le principal inspirateur. Sur son rapport, le Conseil royal de l'Instruction publique rédigea un règlement nouveau que le ministre, M. de Broglie approuva. « Le point fondamental sur lequel reposait ce règlement, disait Cousin, était la fixation du cours normal à trois ans (2). » On a vu en effet, par ce qui précède, qu'à la fin du règne de Charles X, il ne

(1) Voir le numéro du 15 août.
(2) Art. 1.

manquait guère que cela pour que l'École préparatoire ressemblât de fort près à l'École normale actuelle. C'est en consacrant cette réforme pendant dix-huit années, que le règne de Louis-Philippe a fixé d'une manière définitive les principaux traits de l'organisation de l'École; le mouvement rétrograde des premiers temps du second Empire ne réussit pas à les effacer, et les moindres velléités de libéralisme les firent bien vite reparaître.

Le règlement du 30 octobre 1830 se divise en deux parties qui concernent, la première, la section des lettres, la seconde, la section des sciences. Toutefois, est-il dit dans les dispositions générales, « les deux sections, distinctes dès la première année, y ont des points de contact dans l'intérêt de l'une et de l'autre (1) ».

Dans la section des lettres, les études sont une revision de celles du collège. Un professeur de grec et un de latin font chacun trois cours hebdomadaires, où ils s'occupent surtout de grammaire approfondie, et font faire des traductions « de manière à rompre les élèves sur les difficultés, les rapports et les propriétés des trois idiomes ». Un professeur de belles-lettres fait deux cours par semaine sur la poétique et la rhétorique, dont les élèves appliquent les règles, « soit à la lecture raisonnée des modèles, soit à des sujets variés de composition dans les trois langues ». Pour la philosophie, il y a deux leçons par semaine, et les élèves rédigent le cours : l'enseignement doit être plus élevé que celui du collège, « sans entrer encore dans l'histoire et la discussion approfondie des questions ». Comme on ne saurait revoir l'histoire universelle en une année, avec quelque solidité, l'histoire ancienne seule est l'objet de deux leçons par semaine. Le maître ne fait qu'un résumé chronologique des évènements; « il insiste particulièrement sur les institutions, les mœurs, les usages, la religion, les arts, et, en général, les antiquités des peuples ». Les élèves rédigent les cours. Outre ces douze leçons hebdomadaires, les élèves en reçoivent encore trois autres pour fortifier leur instruction scientifique : une de mathématiques, une de physique, une d'histoire naturelle, et ils les répètent entre eux dans trois autres séances. L'enseignement pratique des langues vivantes n'est organisé régulièrement que dans cette première année; encore ne se compose-t-il que de conférences libres entre les élèves. « Des élèves des autres années peuvent être admis à ces conférences et appelés à les diriger; dans le cas où il ne se trouverait aucun élève sachant assez à fond l'allemand ou l'an-

(1) Art. 2.

glais pour les enseigner, le directeur de l'École est autorisé à faire venir un maître. » A la fin de l'année, des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris, désignés par le ministre, font passer aux élèves, devant les professeurs des collèges royaux, des examens sur les différents cours. En cas d'insuccès, c'est l'exclusion; ceux qui sont admis à passer en seconde année reçoivent en même temps l'autorisation de se présenter à la licence.

En deuxième année, les études deviennent purement littéraires, excepté pour ceux qui se destinent à l'agrégation de philosophie, et sont autorisés à suivre certains cours de sciences. Elles ont pour but « de donner une instruction plus élevée et plus étendue, analogue à celle des Facultés »; aussi les cours de la Faculté doivent en former la principale base. Les élèves sont admis à ceux que le directeur leur désigne d'après leur destination présumée, et ils peuvent y être interrogés. En même temps, ils ont à l'intérieur dix leçons hebdomadaires, également partagées entre cinq cours : histoire de la philosophie, histoire de la littérature ancienne, de la littérature française, des littératures étrangères, enfin, continuation du cours d'histoire pour le moyen âge et les temps modernes, conçu sur le même plan qu'en première année. Chacun de ces cours doit être rédigé, et donne lieu à des exercices variés, soit oraux, soit écrits. Comme après la première année, il y a, après la seconde, un examen sur ces divers enseignements. Cette fois, les juges sont des inspecteurs généraux, des membres du Conseil royal de l'instruction publique, et des professeurs de la Faculté. Tout élève qui n'a point réussi à se faire recevoir licencié à la fin de cette année, est exclu de l'École.

« La troisième année a pour objet de former des professeurs en inculquant aux élèves l'esprit de critique, et en les exerçant à la pratique des méthodes. » Chacun s'y spécialise et se prépare à l'une des agrégations correspondant aux diverses parties des études littéraires dans les collèges royaux. De là, cinq divisions, grammaire, humanités et rhétorique, histoire, philosophie. Chacune a son maître de conférences, qui donne deux leçons par semaine. « Les leçons de cette année sont plutôt des discussions que des expositions, des conférences que des cours proprement dits. » Elles se complètent par des conférences libres que les élèves tiennent entre eux. En même temps qu'ils ont à revoir et à approfondir par la critique les questions principales dans chacune des sciences où ils bornent leurs études particulières, ils se

mettent au courant des principaux livres d'enseignement correspondants, et ils s'exercent à faire des classes. En somme, on veut que cette année-là se distingue par beaucoup d'animation et de liberté. Les cours intérieurs prennent peu de temps, aussi les élèves peuvent-ils « suivre tous les cours qui paraissent devoir servir à leur instruction. Toutes les Facultés, le Collège de France, les bibliothèques, les collections, leur sont ouvertes ». Ceux qui veulent se préparer au doctorat choisissent un sujet dans leur spécialité et le préparent sous la direction de leur maître de conférences. S'ils y réussissent et qu'ils acquièrent aussi le titre d'agrégé, ils peuvent obtenir de rester à l'École une quatrième année, avec le traitement d'agrégé et le titre de répétiteur. On les emploie en première année; après quoi, ils sont placés dans des collèges royaux importants.

Dans la section des sciences, les élèves, après avoir étudié en commun pendant la première année, sont, pendant la deuxième et la troisième, partagés en deux divisions, « l'une des *sciences mathématiques et physiques*, l'autre *des sciences naturelles* ». Pendant les deux premières années, ils sont tenus de prendre, suivant leur destination, le grade de licencié ès sciences mathématiques, ou celui de ès sciences physiques. A la fin de la troisième année, ils sont invités à se présenter aux épreuves du doctorat, et, selon leurs spécialités respectives, *aux différents concours pour l'agrégation aux classes de sciences*. Comme dans les lettres, les plus distingués peuvent être retenus une quatrième année à l'École.

Durant tout leur séjour, les élèves de sciences sont tributaires de la Sorbonne. En première année, ils y reçoivent deux leçons hebdomadaires de physique pendant les deux semestres, plus deux leçons d'astronomie pendant le premier, et deux de botanique pendant le second. Le cours de physique de la Faculté est complété à l'intérieur par trois conférences, dont une de manipulations, celui de botanique, par une conférence. Il y a, en outre, une conférence hebdomadaire sur les éléments de calculs des probabilités pendant le premier semestre, et durant toute l'année, deux élèves répétiteurs doivent en donner chacun une, le premier pour la géométrie descriptive, le second pour revoir les cours de mathématiques des collèges. Enfin, des cours de littérature et de langues vivantes s'ajoutent à cet enseignement scientifique.

Une fois séparés, les *mathématiciens et physiciens*, et les *chimistes et naturalistes* (1) conservent néanmoins des cours communs

(1) C'est le titre même que le règlement donne aux élèves des deux divisions.

en seconde année. Tous ont deux leçons hebdomadaires de chimie à la Faculté, et trois conférences, dont une de manipulations à l'École, pendant les deux semestres. Ils peuvent aussi reprendre, s'ils le jugent convenable, le cours de physique de la Faculté, avec manipulations tous les quinze jours. Pendant le deuxième semestre, ils ont deux leçons de minéralogie et de géologie à la Faculté et une conférence à l'École. Les mathématiciens et physiciens suivent seuls les cours de calcul différentiel et intégral (deux leçons et deux conférences). Les chimistes et naturalistes reçoivent seuls pendant le premier semestre l'enseignement de la minéralogie, qui devient commun aux deux sections pendant le second : toute l'année ils vont au cours de physiologie de la Faculté, et, à l'École, ont deux séances hebdomadaires de dessin ; ils font dans les beaux temps une excursion de botanique ou de minéralogie tous les huit jours.

En troisième année, les études des deux divisions deviennent tout à fait distinctes. Les mathématiciens et physiciens ont deux leçons de la Faculté et deux conférences de mécanique par semaine, deux conférences pour les calculs relatifs à la physique et à la théorie des machines, deux pour les manipulations de physique et la construction des appareils.

Les chimistes et naturalistes suivent les cours de Muséum et de la Faculté pour la zoologie ; ils ont, en outre, deux conférences par semaine. Deux autres complètent leurs études de géologie, de minéralogie et de botanique, trois séances sont consacrées aux manipulations et aux analyses chimiques, deux au dessin. Les excursions continuent comme en seconde année.

Les deux divisions de troisième année complètent leur instruction par des études dans les cabinets et les établissements situés hors de l'École.

Comme leurs camarades de lettres, tous les élèves des sciences subissent, à la fin de chaque année, des examens de passage à l'intérieur de l'École.

Le règlement du 30 octobre 1830 était la première mesure d'intérêt général que le gouvernement de juillet eût prise à l'égard de l'enseignement secondaire. La réforme de l'École normale faisait prévoir celle des concours d'agrégation, tels que les avait organisés le statut du 27 décembre 1828. Sans parler du programme même de ces concours ou des sièges qui leur étaient assignés, ce statut avait établi quatre ordres d'agrégés : pour les classes de grammaire, pour les classes supérieures des lettres, pour la philosophie, pour les sciences. D'après le nouveau règle-

ment de l'École, on pouvait prévoir la création d'un nouvel ordre d'agrégés pour l'enseignement de l'histoire, et il semblait qu'au lieu d'une seule agrégation pour les sciences, il dût y en avoir deux désormais, l'une pour les mathématiques et la physique, l'autre pour la chimie et l'histoire naturelle. L'agrégation d'histoire fut seule établie; le 9 octobre 1830, le duc de Broglie avait posé le principe par un arrêté relatif aux professeurs d'histoire dans les collèges royaux de Paris. Le 19 novembre, son successeur, M. Mérilhou, institua le concours spécial d'agrégation pour les études historiques et géographiques. Quant à l'agrégation des sciences, elle devait demeurer indivise jusqu'en 1840. Un nouveau règlement général remplaça, le 27 mai 1831, celui de décembre 1828 : le concours pour l'histoire et la géographie y parut, mais rien ne fut changé à celui des sciences : il resta composé de deux épreuves écrites, l'une de mathématiques, l'autre de physique ou de chimie, de deux argumentations correspondantes et d'une leçon de collège. Les deux diplômes de licencié ès sciences mathématiques et de licencié ès sciences physiques continuèrent de figurer parmi les conditions imposées aux candidats. Le maintien du *statu quo* pour l'agrégation des sciences ne pouvait s'accorder avec les innovations que le règlement du 30 octobre 1836 apportait dans la section scientifique de l'École. Aussi, quelques mois après la publication du statut général sur l'agrégation, le 11 novembre 1831, parut un *arrêté contenant des modifications au règlement des études de l'École normale, en ce qui concernait la section des sciences.* Les études devenaient communes à tous les élèves de la section pendant les trois années. Pour la première, où elles l'étaient déjà, il n'y avait que peu de changements : le principal consistait à remplacer la physique par la chimie, avec un nombre égal de cours et de conférences; à la place des cours obligatoires de littérature et de langues vivantes, il était dit seulement que, outre les cours scientifiques, les élèves, « et particulièrement ceux de première année, *pourraient* suivre des cours de philosophie, d'histoire, de littérature et de langues vivantes, dans l'intérieur de l'École ». Ajoutons que le dessin devait commencer dans la première année, ce qui permettait de le rendre facultatif en troisième. En deuxième année, tout le programme était remanié, puisque les élèves devaient cesser d'y être partagés en deux divisions. Il comprenait, pour toute l'année, deux leçons à la Faculté et deux conférences d'analyse infinitésimale par semaine, deux leçons, deux conférences et une manipulation de physique; pour le premier semestre, deux leçons et une conférence de miné-

ralogie; pour le second, deux leçons et une conférence de physiologie végétale. Le dessin devenait obligatoire pour tous, mais avec une seule séance par semaine, au lieu de deux. Pendant ces deux premières années, les élèves devaient naturellement se préparer à la licence ès sciences physiques et à la licence ès sciences mathématiques, puisque toutes deux leur étaient nécessaires pour être admis au concours d'agrégation. On rétablit la règle adoptée dans l'École préparatoire et qui est restée spéciale devant la Faculté des sciences aux élèves de l'École : les deux licences durent former pour eux quatre examens, un de chimie à la fin de la première année, un de physique et un de calcul différentiel et intégral, à la fin de la deuxième, un de mécanique à la fin de la troisième, avant l'agrégation. En dehors de ces examens pour les licences, les élèves devaient encore être interrogés par la Faculté sur l'histoire naturelle, et ceux qui échoueraient à l'une de ces épreuves, seraient exclus de l'École. En troisième année, il y avait, pendant les deux semestres, deux leçons et deux conférences de mécanique, deux manipulations de physique, deux manipulations de chimie, deux conférences de zoologie, anatomie comparée et physiologie, s'ajoutant aux cours de la Faculté et du Muséum, et, pour la géologie, la minéralogie et la botanique, un cours de Faculté avec une conférence pendant le premier semestre, deux conférences pendant le second.

Malgré ce grave changement imposé par le maintien d'une agrégation unique pour les sciences, il était stipulé, dans le nouveau règlement du 11 novembre 1831, que « tout en continuant et complétant leurs études mathématiques, les élèves de troisième année pourraient être autorisés à se livrer d'une manière plus spéciale, leur aptitude une fois reconnue, aux études de physique, de chimie et d'histoire naturelle ». Si toutes les conférences devaient être communes, il n'en était pas de même des cours du dehors, à l'exception de celui de mécanique. On se conformait ainsi, dans la mesure du possible, à l'esprit du règlement antérieur, et l'on se refusait à ne tenir aucun compte des aptitudes spéciales, dans des études aussi élevées que celles de l'École.

Sous le ministère de M. Guizot, on refondit dans un règlement général, daté du 18 février 1834, les prescriptions de 1830 et celles de 1831, en y apportant quelques modifications. Il y a très peu de nouveautés pour la section des sciences et elles ne touchent guère qu'à des points de détail. Ainsi, en première année, la revue des cours de mathématiques et d'algèbre, au lieu d'être répartie sur toute l'année, avec une conférence par semaine, se fait pendant

le premier semestre, en deux conférences hebdomadaires, et les leçons et conférences d'astronomie sont reportées au second semestre. En deuxième année, il y a deux séances de dessin au lieu d'une. En troisième année, le dessin devient obligatoire; il n'y a plus qu'une manipulation de physique et une de chimie par semaine.

Tout cela n'est rien. Il n'y a de modification sérieuse que le retour au règlement de 1830 en ce qui concerne le cours de philosophie pour les élèves de première année, qui sont tenus de le suivre et doivent être interrogés à la fin de l'année avec leurs camarades de lettres.

Pour les lettres, le plan général des études subsiste, tout en recevant les corrections conseillées par une expérience de quatre années. La physionomie de la section en est assez gravement modifiée. En première année, plus de cours de belles-lettres; les compositions françaises sont attribuées à la conférence de latin. On gagne ainsi deux conférences par semaine, ce qui permet d'en donner trois au lieu de deux à l'histoire et à la philosophie. En deuxième année, il n'est plus question des cours de la Faculté : les élèves ne sortent plus. Par contre, l'enseignement intérieur se fortifie, et, au lieu d'une seule conférence à deux leçons par semaine pour l'histoire de la littérature ancienne, il y a une conférence pour la littérature latine, et une pour la grecque : l'une et l'autre comportent deux séances hebdomadaires. En troisième année, au contraire, l'enseignement intérieur est allégé d'une leçon sur deux pour chaque conférence, et la fréquentation des cours de la Faculté se trouve régularisée. Les élèves ont moins de liberté que ne leur en avait donné le règlement de 1830 : ils ne tiennent plus entre eux de conférences libres, ils ne s'exercent plus à faire la classe. Les nécessités de la discipline avaient sans doute motivé ces derniers changements; le dernier surtout supprimait un des exercices essentiels de la troisième année : on ne devait pas tarder à s'en apercevoir.

Arrêté le 18 février 1834, ce règlement général d'études reçut, avant même d'être mis en vigueur, une modification importante : le 17 juin 1834, la seconde année fut supprimée pour les élèves qui, à la fin de la première, seraient jugés particulièrement propres aux études de grammaire. Ils devaient passer tout de suite en troisième année, dans la conférence spéciale, qui serait de deux leçons par semaine au lieu d'une. Ceux que le directeur en jugerait dignes d'après les examens de sortie, pourraient être autorisés à y rester deux ans.

Ce nouvel arrêté acheva de déterminer le régime qui, sauf quelques retouches, fut observé depuis l'année scolaire 1834-1835, jusqu'en 1862.

Le règlement d'études de 1834 marque, dans l'histoire de l'École, un repère d'autant plus important que, le même jour, le 18 février, le règlement d'admission était, de son côté, fixé définitivement. On a vu que l'École préparatoire de 1826 avait reçu une organisation intérieure assez heureuse, et qui suggéra facilement les mesures propres à la reconstitution définitive de l'École normale. Le recrutement au contraire se faisait très étroitement : l'examen sur l'instruction se confondait avec celui des principes religieux et des qualités morales (1), et n'était d'ailleurs subi que par un petit nombre de jeunes gens désignés par les choix successifs et de plus en plus restreints des chefs de collèges, des recteurs et du ministre (2). Il fallait changer ce mode d'admission, y substituer un concours largement ouvert. En août 1830, il était trop tard pour cette année : on se borna donc au règlement d'études du 30 octobre. Celui d'admission ne fut arrêté que le 17 juin 1831. Le principe du concours était établi, le concours fixé à la première quinzaine d'août, les inscriptions demandées du 20 juin au 20 juillet. On exigeait les mêmes pièces que par le passé : acte de naissance témoignant que le candidat avait dix-sept ans au moins et vingt-trois ans au plus, certificat de vaccine, autorisation de se vouer dix ans à l'instruction publique donnée aux mineurs par leurs pères ou tuteurs, certificat de moralité et de fin d'études secondaires. Le concours se composait de compositions écrites faites le même jour, dans le même temps, sur les mêmes sujets, dans toutes les académies où il y avait des candidats inscrits, et surveillées par les recteurs en personne. C'étaient, pour les lettres, une dissertation philosophique en français, un discours latin et un français, une version latine et une grecque, une pièce de vers latins; pour les sciences, la même dissertation et la même version latine, une composition de physique et une de mathématiques. En outre, le recteur, s'adjoignant une commission de trois membres interrogeait les candidats, soit sur les textes des auteurs étudiés dans les classes, sur la rhétorique, l'histoire et la philosophie, soit sur le cours de mathématiques de seconde année de philosophie, et le cours correspondant de physique. Les recteurs devaient transmettre les compositions et les notes de l'examen

(1) Ordonnance du 9 mars 1827. (Art. 2.)

(2) Circulaires de Mgr Frayssinous, du 18 avril 1825, et de M. de Courville, du 22 mars 1827.

oral à deux commissions nommées par le ministre parmi les maîtres de conférences de l'École et autres fonctionnaires de l'enseignement public. Celles-ci corrigeaient les compositions, et combinant leurs notes avec celles de l'examen oral, dressaient les deux listes de candidats par ordre de mérite. Ceux dont le rang ne dépassait pas le nombre de places déterminé à l'avance par le ministre, d'après les besoins de l'enseignement, étaient déclarés admissibles. Ils devaient produire aussitôt arrivés, après la rentrée de l'École, leur diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, suivant la section (1), signer leur engagement décennal et subir devant les maîtres de conférences de l'École, un examen oral qui les classait définitivement.

Le concours de 1831 se fit d'après ce règlement. Avant celui de 1832, un arrêté du 6 juillet donna aux maîtres de conférences les fonctions d'examinateurs d'admission. Le directeur choisissait parmi eux les membres des deux commissions et les présidait de droit; il pouvait se faire suppléer pour celle des sciences par un inspecteur général. Le travail des deux commissions devait être achevé le 15 septembre. Les compositions de 1832 étaient terminées quand parut un nouvel arrêté daté du 17 août, qui précisait pour 1833 la manière dont serait appliqué le règlement, et fixait rigoureusement le temps des inscriptions et celui des épreuves. Il ne changeait rien à la nature même et à la valeur respective de ces dernières; les examens oraux subis à Paris ne déterminaient pas l'admission, mais le classement après l'admission. Un règlement nouveau daté, comme celui des études, du 18 février 1834, établit « d'une manière plus précise deux séries « d'épreuves, l'une d'admissibilité entre tous les candidats in- « scrits, l'autre ayant pour but de décider de l'admission définitive « des candidats jugés admissibles (2). » Les commissions d'admission devinrent ainsi des commissions d'admissibilité, jugeant d'ailleurs sur les compositions écrites et les notes d'interrogation des recteurs, comme auparavant. Puis, les candidats déclarés admissibles durent être convoqués à l'École pour le 15 octobre, afin d'y passer, devant les maîtres de conférences qui auraient corrigé les compositions, des examens oraux déterminant leur admission ou leur non-admission. Pour tout le reste, le règlement

(1) Le diplôme de bachelier ès lettres était nécessaire pour obtenir celui des sciences. Les candidats de la section des sciences devaient donc les posséder l'un et l'autre.

(2) Circulaire aux recteurs relative aux concours d'admission à l'École normale (29 mai 1834). Cf. art. 5 du règlement.

de 1834 reproduisait les prescriptions générales du règlement de 1831, ou les dates données par l'arrêté de 1832. En le notifiant aux recteurs par la circulaire déjà citée, M. Guizot leur demanda de joindre à la liste et aux pièces des candidats une note sur l'état de leur fortune, leur position sociale, leurs études ou leurs fonctions antérieures, et la manière dont ils les avaient faites ou remplies. On reconnaît dans cet ensemble de prescriptions le concours d'admission actuel; lorsque, le 17 janvier 1837, un arrêté eut exigé des candidats la production de leur diplôme de bachelier avant les derniers examens oraux, ils se trouvèrent à peu près dans les mêmes conditions que ceux d'aujourd'hui; les examens oraux d'admissibilité passés devant les recteurs ne devaient, il est vrai, être supprimés qu'en 1843, mais le nouveau règlement leur ôtait nécessairement toute valeur : les maîtres de conférences, instruits par les compositions écrites et les examens d'admission, ne pouvaient tenir aucun compte de notes données par tant d'examinateurs divers, qui ne se concertaient ni sur la manière d'interroger ni sur celle de noter (1); cette épreuve ne put, tant qu'elle dura, être autre chose qu'une formalité.

Les deux règlements de 1834 étaient l'œuvre de M. Cousin. Il s'occupait spécialement dans le conseil royal de tout ce qui regardait l'École (2). Un arrêté du 21 novembre 1834 le chargea de la surveillance, et il figure à ce titre avant M. Guigniaut, sur le registre du personnel de l'École, pour l'année 1834, avec un préciput de 3,000 fr. Le 11 août 1835, M. Guigniaut fut nommé professeur de géographie à la Faculté des lettres; M. Cousin devint directeur à sa place, le 14 septembre, et parut à côté du ministre dans la séance solennelle de rentrée, instituée depuis cinq ans par un arrêté du 18 septembre 1831. Il continua d'avoir sous ses ordres, comme son prédécesseur, un *sous-directeur* chargé de la surveillance générale, assimilé pour le rang aux censeurs des collèges royaux de second ordre (3); on lui donna, en outre, un *directeur des études*, M. Viguier, qui eut rang d'inspecteur général.

Après un an de direction, M. Cousin fit arrêter par le conseil royal le règlement définitif sur la discipline de l'École. Le règlement du 19 août 1836 ressemble, pour l'austérité du régime qu'il établit, à ceux dont il avait été précédé. Les éléves sont partagés en deux salles d'étude dirigées chacune par un maître surveil-

(1) Voyez le rapport de M. Dubois à la rentrée de 1843. (*Bulletin universitaire*, t. XII, pp. 193 et suiv.)

(2) Voyez les Almanachs de l'Université, de 1831 à 1835.

(3) C'était M. Jumel, ancien maître surveillant, sous-directeur depuis 1831.

lant (1) ; le silence doit y régner d'une manière absolue ; les mouvements divers doivent s'exécuter aussi en silence, avec ordre et ponctualité. Aucun changement de place en étude, aucun travail commun n'est permis sans l'autorisation du sous-directeur, donnée sur le rapport du maître surveillant. Hiver comme été, le lever a lieu à cinq heures ; les journées et les repas commencent et finissent par une prière ; pendant les derniers un élève fait une lecture. Les livres *dangereux* ou *futiles* ne doivent pas entrer dans l'école ; la lecture des journaux est défendue comme étrangère aux études. Les avertissements, les rapports des surveillants, les admonestations du directeur des études, les consignes, les rapports au directeur forment une série graduée de punitions, dont le dernier terme est l'expulsion de l'École, et qui assurent la fixité du régime, l'observation de la discipline. Sous ce rapport, pas de différence appréciable entre l'École et un simple collège. Cependant, sur deux points, le règlement de 1836 est moins sévère que les précédents : les exercices religieux du dimanche sont réduits à trois quarts d'heure, messe et vêpres se disant de sept heures un quart à huit heures, et rien n'indique qu'il y ait conférence ou instruction ; le temps d'ailleurs ferait défaut. Les sorties sont en même temps réglées avec plus de libéralité. Le statut du 30 mars 1810 (2) avait interdit toute sortie particulière. Le règlement du 14 décembre 1815 (3) porta que les élèves pourraient obtenir des sorties particulières une fois par mois. Celui du 19 décembre 1826 (4), pour l'École préparatoire, en donna deux par mois, le dimanche après vêpres ou le jeudi à dix heures et demie du matin ; le proviseur fixait l'heure de la rentrée. Le règlement de 1836 décide que les élèves pourront sortir une fois par semaine, le dimanche dès neuf heures du matin, et devront être rentrés le même jour à huit heures du soir. Une prolongation de sortie peut être accordée jusqu'à neuf heures du soir, pour des motifs qui sont appréciés par le directeur des études. En note, il est dit que, « pendant la présente année classique (1836-37), il pourra, en outre, être accordé des sorties, le jeudi, depuis une heure jusqu'à cinq heures, sur la demande individuelle de chaque élève, et pour des motifs qu'ils énonceront ». Tout élève rentré avant l'heure doit aller en étude, et ne peut plus sortir sans une autorisation spéciale.

(1) Les élèves de troisième année peuvent toutefois obtenir des chambres particulières.

(2) Art. 47.

(3) Art. 55.

(4) Art. 24.

Plusieurs autres actes importants datent aussi des cinq années que M. Cousin resta à la tête de l'École et demeura chargé dans le Conseil royal de tout ce qui la concernait. Les voici par ordre de date. Le 14 décembre 1836, un arrêté fixa les conditions imposées aux élèves lorsqu'ils contractaient l'engagement décennal qui les dispensait du service militaire. Les dix années couraient du jour d'entrée à l'École : les parents ou tuteurs des élèves reçus mineurs et les élèves reçus majeurs, solidairement avec leurs parents, devaient contracter l'obligation de rembourser le prix des trois années de pension, dans le cas où l'engagement décennal ne serait pas rempli par la faute du signataire (1). Ces conditions subsistent toujours.

Le 12 septembre 1837, il fut décidé que désormais nul ne pourrait être nommé maître de conférences à l'École s'il n'était agrégé.

L'année 1838 vit une innovation très importante. On sait déjà que le règlement de 1830 avait prescrit aux élèves de troisième année de s'exercer entre eux à faire la classe, mais qu'en 1834 cet exercice ne fut pas conservé. On le rétablit le 14 août 1838, en lui donnant un caractère vraiment pratique. « Les élèves de troisième année devaient être admis à assister et à participer dans les collèges royaux de Paris, sous la direction des professeurs, aux classes correspondantes aux objets de leurs études et à l'agrégation à laquelle ils se destinaient. » Ces exercices auraient lieu après Pâques, pendant six semaines au moins, huit au plus ; les proviseurs et les professeurs rédigeraient des rapports. On a conservé ce stage dans les lycées, mais en le réduisant à quinze jours.

La longueur du temps pris dans le second semestre par l'enseignement dans les lycées rendit nécessaires quelques modifications au règlement d'études de 1834. Les élèves de troisième année sciences avaient un programme trop chargé pour qu'il pût s'accorder avec ce surcroît d'exercices ; il fallut remanier le règlement des trois années, de manière à leur donner du loisir pendant la dernière, tout en assurant leur préparation à la licence pendant les deux premières. L'arrêté qui y pourvut est du 24 août 1838 : sa disposition la plus importante consiste à avancer d'un an les

(1) Depuis 1834, tous les élèves ne jouissaient pas d'une bourse entière ; les derniers classés n'avaient que demi-bourse, et, suivant que le rang montait ou baissait après chaque examen de fin d'année, on pouvait perdre ou gagner une demi-bourse. Aucun texte relatif à cette mesure ne se trouve dans le *Bulletin de l'Université ;* la promotion de 1834 est la première où les élèves reçus soient divisés en boursiers et demi-boursiers.

deux examens de la licence ès sciences mathématiques, si bien que les élèves passeront celui de calcul différentiel et intégral après la première année, comme celui de chimie, et celui de mécanique après la deuxième, comme celui de physique : ils auront ainsi leur double brevet de licence avant la troisième qui restera tout entière pour la préparation spéciale de l'agrégation et les exercices pratiques de l'enseignement. Les choses sont ainsi ordonnées aujourd'hui. Les cours furent naturellement disposés dans un ordre nouveau, conforme à cette règle fondamentale : en première année, une leçon par semaine d'analyse, pendant le premier semestre, et, pendant les deux, une leçon de géométrie descriptive, deux cours de calcul différentiel à la Faculté et deux conférences, deux cours de chimie et deux conférences, une conférence de dessin ; en deuxième année, pendant les deux semestres, deux conférences de botanique et minéralogie, deux cours, deux conférences et une manipulation de physique, deux cours et deux conférences de mécanique, deux leçons de dessin ; en troisième année, pendant les deux semestres, deux conférences de zoologie, une conférence d'astronomie, une conférence de calcul des probabilités, une manipulation de physique, une de chimie et une leçon de dessin ; pendant le premier semestre seul, une conférence de géologie et une revision des études des années précédentes ; pendant le second, les exercices pratiques propres à préparer à l'agrégation. Les élèves de troisième année pourraient, en outre, avec l'autorisation du directeur, suivre différents cours du Muséum ou du Collège de France, aller étudier dans les bibliothèques publiques et les établissements scientifiques hors de l'École, et prendre part aux herborisations et autres courses d'histoire naturelle, sous la direction de leurs professeurs et maîtres de conférences.

Lorsque M. Cousin fut appelé au ministère, au mois de mars 1840 (1), il choisit pour successeur à l'École M. Dubois membre du Conseil royal de l'instruction publique depuis le mois de mai 1839. Celui-ci resta directeur jusqu'en 1850. Il eut pour directeur des études M. Vacherot, qui avait remplacé M. Viguier, le 4 janvier 1838.

Pendant la courte durée de son ministère, et quelques jours avant d'être remplacé par M. Villemain (2), M. Cousin prit pour l'enseignement des sciences une mesure analogue à celles qui

(1) M. Thiers, président du conseil.
(2) M. Guizot, président du conseil.

avaient institué des concours particuliers en 1825 pour la philosophie, en 1830 pour l'histoire; l'agrégation fut enfin partagée en deux : mathématiques; sciences physiques et naturelles. « L'Université, écrivait-il aux recteurs en leur adressant l'arrêté du Conseil royal du 2 octobre 1840, marche toujours dans la même voie, mais elle y fait un pas de plus; et ce pas est un progrès véritable, une amélioration considérable de l'enseignement des sciences physiques et naturelles. » La première conséquence de cette mesure fut de changer encore une fois l'ordre des études en troisième année sciences. Le Conseil y pourvut par un second arrêté, daté du même jour : il fut décidé qu'à partir de la rentrée, les élèves de troisième année sciences seraient partagés, d'après leur aptitude particulière, reconnue et constatée par les examens de la deuxième année, en deux divisions ou classes correspondant aux deux ordres d'agrégation. Les deux licences restant exigibles pour chacun de ces ordres, il n'y eut rien à modifier dans le règlement qui avait fixé les études des deux premières années, le 25 août 1838. Mais l'importance de la section tout entière fut assez accrue pour qu'il parût nécessaire de lui donner un directeur spécial. M. Hébert, qui remplissait les fonctions de préparateur général, fut chargé de celles de *sous-directeur des études*, et mis à la tête de la section des sciences, le 28 septembre 1841.

C'est là l'innovation la plus importante qui ait signalé la direction Dubois; il y eut sur d'autres points de notables améliorations. Le programme des concours d'admission de 1842, publié le 22 avril, substitua dans les compositions des lettres le thème grec à la version grecque, et introduisit dans l'examen oral des sciences, les éléments de la géométrie descriptive relatifs à la ligne droite et au plan. Ce dernier changement rendait le programme de l'École semblable à celui de l'École polytechnique, permettait de terminer l'étude de la géométrie descriptive dans le premier semestre de la première année, et d'assurer aux élèves de troisième année une conférence de plus par quinzaine, pour les exercer à la parole et à la pratique de l'exposition (1). Outre cette adjonction à l'examen oral, on introduisit encore dans les épreuves d'admission définitive des sciences, une épure et la copie d'une tête au trait (2).

Le 21 novembre 1843, sur la proposition de M. Dubois, le

(1) Voyez le discours de M. Dubois, à la séance de rentrée du 29 octobr 1842. (*Bulletin de l'Université*, t. XI, 1re partie, p. 14.)
(2) Cette dernière épreuve n'était pas obligatoire.

règlement du concours d'admission reçut une modification d'un caractère général, que le directeur avait annoncée dans son discours de rentrée du 2 novembre précédent. « Depuis plusieurs années, avait-il dit, les commissions centrales, le directeur de l'École et le Conseil royal sont frappés des divergences extrêmes que présentent les compositions écrites et les notes des examens subis sur place ; d'une part, les examinateurs de chaque académie ont une mesure diverse d'appréciation ; là, on note très sévèrement, ailleurs avec indulgence ; quand il faut rapprocher tous ces jugements, qui reposent sur des bases si différentes, on se perd en mille calculs tout aussi arbitraires les uns que les autres ; les incertitudes sont telles que, faute de mesure commune, on finit par ne tenir aucun compte de ces notes, et, de peur d'être injuste, on statue en réalité sur les compositions seules, en se remettant à l'épreuve de l'examen oral définitif subi par tous à Paris devant la commission unique et souveraine qui, pour chaque spécialité, prononce l'admission. » En conséquence, les examens oraux d'admissibilité passés devant les recteurs, et dont ceux-ci envoyaient les notes à l'École avec les compositions écrites, furent supprimés. Le concours se trouva ainsi réglé définitivement tel que nous le voyons aujourd'hui.

Dans les études mêmes, outre les changements déjà signalés, l'enseignement du français en première année lettres, celui des langues vivantes et celui de la grammaire furent fortifiés. Le français en première année était, d'après le règlement de 1834, enseigné par le maître de conférences de latin ; en réalité, il n'était pas enseigné du tout, ou, du moins, les exercices faisaient défaut. Dès 1839, M. Cousin, pour remédier au mal, avait chargé M. Havet de donner chaque semaine une conférence supplémentaire de critique et de composition française. En 1840, M. Dubois lui demanda une leçon de plus, et, lorsque M. Havet eut reçu en seconde année la chaire d'histoire de la littérature grecque, celle de langue et littérature française en première année fut confiée à M. Jacquinet, le 15 octobre 1842 ; il en devint titulaire le 1er octobre 1846.

On se rappelle que le règlement de 1834 avait créé pour les langues vivantes des conférences libres, où les élèves qui en étaient capables servaient de maîtres à leurs camarades. « L'enseignement, ainsi livré à l'inexpérience et sans autorité, demeurait à peu près stérile, surtout pour l'allemand (1). » Une chaire

(1) Discours de rentrée de M. Dubois en 1842 (*déjà cité*).

d'allemand fut créée pour M. Régnier, le 28 septembre 1841; le 18 novembre 1845, une conférence supplémentaire d'anglais fut confiée à M. Churchill, et la chaire définitivement établie pour lui, le 1er octobre 1846.

Enfin, M. Dubois avait été frappé des inconvénients de l'arrêté du 17 juin 1834, qui supprimait la seconde année pour les élèves destinés à l'agrégation de grammaire. Pour relever à la fois la section de grammaire et les études philologiques, il fit rendre par le Conseil royal l'arrêté du 21 novembre 1843, qui confirmait l'article 1 du règlement du 18 février 1834, fixant à trois années pour tous les élèves la durée du cours d'études, et ajouter à l'article 9 le paragraphe suivant : « Ceux des élèves qui seront jugés propres à l'enseignement de la grammaire, seront réunis dans une conférence spéciale, où ils recevront pendant deux années l'enseignement spécifié au premier paragraphe de l'article 16 (1). »

Ainsi le régime de l'École s'affermissait par des perfectionnements successifs. En même temps elle prenait le nom qu'elle devait définitivement garder d'École normale *supérieure*. Le dernier ministre de l'instruction publique sous Louis-Philippe, M. de Salvandy avait eu la pensée de créer des écoles préparatoires pour constituer le corps des maîtres d'étude et celui des régents des collèges communaux; l'École normale donnait des professeurs aux collèges royaux, les écoles normales primaires des instituteurs aux villes et aux campagnes : il s'agissait de ne plus se fier au hasard pour trouver des régents aux trois cents collèges communaux, et des maîtres d'étude à ces mêmes établissements et aux cinquante collèges royaux. M. de Salvandy fit rendre au roi l'ordonnance du 6 décembre 1845, qui prescrivait l'établissement d' « *écoles normales secondaires* destinées à pourvoir les collèges royaux de maîtres d'étude et de maîtres élémentaires, et les collèges communaux de maîtres d'étude et de régents ». L'article 1er ajoutait : « L'École normale qui forme des professeurs pour les collèges royaux et pour les Facultés, prendra le titre d'*École normale supérieure* ». C'est tout ce qui est resté de l'ordonnance (2).

Ce nom d'École normale supérieure fut inscrit sur la porte

(1) Art. 16. — L'enseignement de la troisième année comprend : 1° Un cours correspondant aux classes de grammaire des collèges.

(2) Les écoles normales secondaires devaient, si l'on en juge par la lettre du ministre au roi qui précède l'ordonnance, être surtout des écoles de pédagogie. M. de Salvandy exprimait en même temps le désir d'introduire l'enseignement de cette science à l'École normale : « Des maîtres, écrivait-il, tels que ceux que forme l'École normale, peuvent-ils ignorer les méthodes accréditées qui ont pré-

des bâtiments nouveaux où l'École fut installée en 1847. Les divers documents législatifs qui les concernent nous apprennent que, dès 1835, le gouvernement, en présentant aux Chambres le budget de 1836, avait signalé le mauvais état des locaux du Plessis, et indiqué qu'il serait bientôt nécessaire de construire un nouvel édifice mieux approprié aux besoins de l'École, mieux disposé tant pour l'enseignement que pour la santé des élèves et la discipline (1). En 1838 et en 1839, le ministère de l'instruction publique négocia à ce sujet avec celui des travaux publics, choisit l'emplacement de la rue d'Ulm, fit dresser les plans, indiqua les ressources spéciales dont il voulait disposer au nom de l'Université, pour faciliter et compenser en partie la subvention qui serait demandée au Trésor public (2). Dans le rapport au roi sur le budget de 1840, rapport daté du 31 décembre 1838, il est dit que « l'École normale attend pour demeure un édifice convenable dont les plans sont faits, et dont les fonds doivent être demandés au début de la session (1839) ». Mais le projet de loi ne fut arrêté définitivement que sous le court ministère de M. Cousin, et présenté par M. Villemain, le 26 décembre 1840. Il était tout à fait impossible d'installer au Plessis les services de la troisième année des sciences, tels que les exigeait le dédoublement de l'agrégation. Le local n'était pas seulement trop étroit, il menaçait ruine : déjà les architectes de la ville, chargés d'inspecter les bâtiments qui bordent la voie publique, avaient rédigé un rapport au préfet de police, et celui-ci avait fait sommation de détruire les parties qui présentaient quelques dangers pour la sécurité des passants. Voici comment l'exposé des motifs de la loi de reconstruction, présentée à la Chambre des députés, dépeint le collège du Plessis : « Depuis plusieurs années, il a été constaté que les parties consacrées à l'enseignement sont insuffisantes, que d'ailleurs les constructions tombent en ruine et sont partout étayées, tant est grande la crainte d'un écroulement immédiat; les logements des élèves sont humides et malsains ; quelques-uns sont placés au-dessus, d'autres au-dessous de certains services acces-

valu en divers temps, les auteurs consacrés qui ont écrit sur ces matières? Une science qui comprend tant d'études et tant de devoirs mérite un enseignement spécial. » Le 4 janvier 1848 une conférence supplémentaire de pédagogie fut confiée à M. Thurot. L'Assemblée nationale la raya du budget de l'École pour 1849.

(1) Rapport de la commission à la Chambre des députés, présenté dans la séance du 18 janvier 1841.

(2) Exposé des motifs présenté par M. Villemain à la Chambre des pairs, le 11 février 1841.

soires du collège Louis-le-Grand, dont quelques bâtiments ont des vues droites sur la cour de l'École normale. » La loi de reconstruction fut votée par la Chambre des députés, le 4 février 1841. M. Villemain la présenta à celle des pairs le 11; le 5 mars, M. Cousin déposa son rapport, et le 9, le texte fut adopté définitivement. La date inscrite sur la porte de l'École est le 24 avril, jour de la promulgation. Les dépenses prévues pour l'achat du terrain, la construction et le mobilier s'élevaient à 1,978,000 francs: plus de 1,300,000 furent fournis par les bénéfices que l'Université avait réalisés avant l'année 1835, où elle cessa d'avoir ses finances à part, et où ses recettes et ses dépenses furent pour la première fois inscrites au budget général de l'État. L'inauguration solennelle des nouveaux bâtiments eut lieu dans la séance de rentrée du 4 novembre 1847 : M. Dubois y retraça dans son discours l'histoire sommaire des destinées de l'École.

Au moment même où allait finir le règne de Louis-Philippe, on pouvait dire qu'elle lui devait tout ce qu'elle était; pas un moment on n'avait cessé d'améliorer son organisation : elle venait enfin de recevoir, avec son nom et son installation nouvelle, la physionomie qu'elle a définitivement conservée en dépit de tous les évènements.

Paul **DUPUY**,
Maitre-surveillant à l'École normale.

(*A suivre.*)

# L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE
## EN ALLEMAGNE

Le plus grand malheur qui pût arriver à la France, ce serait de s'éprendre de l'Allemagne et de la copier servilement, sans même se donner la peine de l'étudier et de la connaître. Un de ses philosophes a dit : L'Afrique a les singes, l'Europe a les Français ; tâchons de ne pas lui donner raison. De cela même que l'Allemagne est organisée fortement et dirigée par des hommes qui savent ce qu'ils veulent, il résulte qu'on ne doit rien lui emprunter avant d'y avoir mûrement réfléchi. Un État est un être vivant, tout s'y tient : si on mêle les institutions au hasard, on fait un monstre. Ce qu'il faut imiter de l'Allemagne, c'est sa préoccupation constante des écoles de tout ordre, c'est le soin inquiet qu'elle prend de la jeunesse, c'est son effort pour préparer l'avenir dans le présent. La pédagogie moderne, née en France, est devenue une science tout allemande. On se préoccupe des meilleures méthodes d'enseignement ; on s'efforce de faire servir l'instruction à l'éducation de l'esprit et du cœur ; au lieu d'ajouter sans cesse aux programmes, comme s'il suffisait de programmes surchargés pour improviser des savants, on cherche les moyens d'épargner les jeunes gens, de ne pas entraver leur développement physique, sans amoindrir leur culture intellectuelle (1) (10 mars 1881, circulaire du ministère de l'instruction publique « die Frage der Uberburdung der Schüler betreffend »). C'est cet esprit qu'il faut imiter, et non la lettre des règlements scolaires.

De ce que l'enseignement de la philosophie est exclu des gymnases allemands, on se hâte de conclure que nous ne saurions

(1) On prépare en ce moment même une circulaire se rapportant à cette question : elle invite les directeurs à veiller à ce que chaque professeur ne demande pas trop aux élèves et à ce que dans le plan des études chaque science n'occupe que la place qui lui convient. Les programmes doivent être conçus d'ensemble et avoir pour fin le développement harmonieux de toutes les facultés (*Berliner Tagblatt*, 8 avril 1882).

mieux faire. L'argument semble irréfutable à bien des gens. Or il se trouve que, dans ce cas particulier, il faudrait raisonner tout autrement. Les raisons qui font que l'Allemagne rejette des gymnases l'enseignement de la philosophie sont précisément les raisons qui en justifient le maintien dans les lycées de la France. Il suffira de se rendre compte de ce qu'est l'enseignement philosophique au gymnase et à l'université pour que cette conclusion s'impose.

Chaque année les directeurs des écoles supérieures (gymnases et realschulen) d'une même province se réunissent pour discuter certains problèmes pédagogiques. Le directeur représente « le collège des professeurs » de son école dont il apporte l'avis. En 1881 la question de la « Propédeutique philosophique » était à l'ordre du jour de la conférence des directeurs des écoles de la province du Rhin. Vingt-huit gymnases étaient représentés et avaient envoyé des rapports rédigés après discussion : nous ne saurions mieux faire, pour nous rendre compte de l'opinion des pédagogues allemands, que de nous en référer au compte rendu de cette réunion. Le rapporteur se plaint d'abord de la diversité des opinions. « Depuis soixante ans, dit-il, toute une littérature a paru sur ce sujet, et on peut dire qu'il n'y a pas une opinion qui n'ait trouvé son défenseur. » La première question est de savoir s'il faut maintenir dans les programmes de la Propédeutique philosophique : des 28 rapporteurs des gymnases 23 répondent affirmativement, soit 82 pour 100. Ce premier point établi, il s'agit de savoir ce que doit être cette Propédeutique. C'est surtout sur cette question qu'on se sépare. Psychologie, logique, éthique, métaphysique, esthétique, histoire de la philosophie, chacune de ces sciences a ses partisans. De la diversité des opinions, le rapporteur arrive cependant à dégager certaines idées, plus généralement admises.

« La propédeutique philosophique est considérée comme devant amener l'écolier qui a pensé naturellement, instinctivement, à réfléchir sur la nature de la pensée, et à remarquer qu'elle a des lois générales. » Cette fin assignée à l'enseignement de la philosophie montre tout à la fois, dit le rapporteur, et combien il est nécessaire et ce qu'il doit être. Il ne s'agit pas de surcharger l'esprit de connaissances nouvelles, il s'agit d'amener l'écolier à réfléchir sur ce qu'il sait, à ordonner les idées qu'il a acquises par ses études antérieures.

La question posée se transforme donc en un problème plus simple : Quelles sont parmi les sciences philosophiques celles qui

sont le plus propres à donner à l'esprit la conscience des lois qu'il observe quand il travaille spontanément? Poser le problème, c'est le résoudre. Quelques rapporteurs ont accordé une très grande importance à la psychologie, ils ont soutenu qu'elle excitait beaucoup plus d'intérêt chez l'écolier que la logique, et qu'en révélant la nature de l'esprit elle rendait seule ses lois intelligibles. Mais étudiée dans son ensemble la psychologie serait une science nouvelle, elle sortirait du rôle subordonné que doit garder la propédeutique. De plus elle soulèverait des problèmes difficiles et dangereux : quelle est la nature de l'âme? de ses facultés? quels sont les rapports du physique et du moral? La psychologie doit donc rester empirique, être surtout étudiée dans ce qu'elle a de logique et être limitée à l'énumération des éléments de la pensée et des lois régulières, selon lesquelles ces éléments se combinent (association des idées). Presque tout le monde s'accorde à préférer la logique à la psychologie. Ce n'est pas à tort : la logique forme un tout, et plus encore que la psychologie empirique, par l'étude des lois du raisonnement déductif et des méthodes inductives, elle permet à l'élève de se rendre compte des lois selon lesquelles agit l'esprit.

Quelles sont les raisons qu'on peut invoquer pour exclure les autres parties de la philosophie? Avant tout il faut se souvenir qu'il ne s'agit pas d'acquérir des connaissances nouvelles, mais de classer des connaissances acquises. Quelques rapporteurs préconisent l'esthétique, surtout dans ses rapports avec la littérature : la science n'est pas encore assez avancée, elle manque de principes incontestés. Cette objection s'applique bien plus encore à la métaphysique : qu'on songe aux théories du mécanique, de l'organique, de l'espace, du temps. « La science non faite ne convient pas à l'école. » Quant à l'histoire de la philosophie, elle ne répond pas aux fins qu'on se propose, elle serait un nouvel objet d'études, elle donnerait à la propédeutique un rôle qu'on ne peut lui accorder sans augmenter encore le poids sous lequel plie déjà plus d'un écolier (1). Reste la morale. Deux rapporteurs se sont prononcés énergiquement pour l'introduction de l'enseignement de la morale dans le gymnase. Mais les objections ne manquent pas; en voilà une qui a pour elle l'originalité. « J'ai observé, dit un

(1) Un professeur de la Thomasschule, à Leipzig, me disait : « Nos classes supérieures sont des lazarets. » S'il n'en est pas tout à fait ainsi en France, c'est qu'avec notre système déplorable d'internat et de concurrence il y a toujours dans les classes un peu plus de la moitié des élèves qui ne sont que des chiffres et que l'enseignement ne peut fatiguer puisqu'ils n'y prennent aucune part.

rapporteur, que particulièrement chez les natures bien douées le sentiment moral est très faible, très incertain, sujet à erreurs, et qu'au contraire les facultés intellectuelles sont très développées. » Conclusion : l'éthique ne convient pas à l'enseignement. D'autres objections sont plus spécieuses. Il n'y a pas une éthique philosophique, il n'y a que l'éthique de telle ou telle philosophie. Mais l'argument décisif, c'est que l'étude de la morale est inutile et dangereuse. Inutile, puisque l'enseignement religieux est déjà un enseignement de la morale, dangereuse puisque le professeur de philosophie et le professeur de religion pourraient se contredire, et en troublant les esprits, les affaiblir par le scepticisme.

La conférence des directeurs résume son opinion dans le « protocole » suivant :

1° La propédeutique philosophique doit amener à la conscience d'elles-mêmes des facultés intellectuelles depuis longtemps exercées, faire comprendre leurs lois et leurs rapports. Elle prépare aussi à l'intelligence de la terminologie scientifique.

2° L'enseignement de la propédeutique philosophique est d'une nécessité absolue dans les établissements supérieurs qui préparent aux études académiques (Universités).

3° L'enseignement de la propédeutique ne doit pas être donné accidentellement ; il faut lui assigner un certain nombre d'heures régulièrement distribuées. (Quelques rapporteurs avaient proposé de ne pas faire de la propédeutique un enseignement distinct ; le professeur aurait appelé l'attention des élèves sur les lois de l'esprit, en se référant à des exemples concrets : c'est, à dire vrai, ce qui se fait actuellement dans un grand nombre de gymnases.)

4° L'enseignement de la propédeutique comprend les éléments de la logique et les principaux éléments de la psychologie (empirique).

5° Même dans ces limites le maître bornera le plus possible les nouvelles connaissances.

6° Au contraire il mettra le plus possible à profit les connaissances acquises de l'écolier, il s'en servira comme d'exemples, et il s'efforcera ainsi de les grouper, de les ordonner, de montrer leur unité.

7° Le maître peut indiquer aux élèves un manuel et celui qui lui paraît le meilleur, cela est laissé à son initiative (mais d'un commun accord on rejette les rédactions, qui d'ailleurs en aucun cas ne sont regardées en Allemagne comme conciliables avec les lois de la pédagogie).

8° L'enseignement serait donné en Unter-Prima et Ober-Prima :

deux heures par semaine pendant douze semaines, placées au commencement du second semestre.

9° Étant donné l'organisation actuelle de nos écoles supérieures ces heures doivent être prises sur l'enseignement de l'allemand.

10° Pour la pleine *facultas docendi* en allemand, on devra exiger la preuve d'une éducation philosophique suffisant à l'enseignement de la propédeutique.

Nous savons ce que les hommes les plus compétents pensent en Allemagne de l'enseignement de la philosophie dans les gymnases. Mais ils ont pour penser ainsi des raisons que nous n'avons pas. Un rapporteur dit : l'étude de la morale est trop peu importante pour être admise dans le programme des gymnases! Un autre, dont nous avons déjà indiqué l'opinion, écrit cette phrase qui nous semble monstrueuse : « La conscience morale étant peu développée chez les natures les mieux douées, il ne convient pas d'étudier l'éthique. » Mais avant de s'étonner, il faut chercher à comprendre. Comment peut-on écrire : l'éthique est de trop peu d'importance pour l'étudier au gymnase? C'est que l'écolier reçoit un enseignement moral très développé, très complet, c'est que le professeur de religion est un professeur de morale. Un rapporteur écrit : l'enseignement de la morale est inutile, il ferait double emploi; il n'est pas à introduire puisqu'il existe. On comprend alors même l'argument singulier que nous signalions tout à l'heure : son auteur considère l'éthique comme une science, et remarquant à tort ou à raison que l'esprit des jeunes gens est rebelle à cette étude, il la juge peu faite pour eux. Il parle de la morale en homme désintéressé, il en parle comme d'une science. Et quelle est la vraie raison qui fait exclure la philosophie? c'est qu'à vrai dire elle ne cadre pas avec le plan d'études du gymnase, c'est qu'elle est contraire à l'idée d'éducation qu'on rêve. Le christianisme seul doit régner au gymnase, c'est à lui que tout doit être subordonné. La philosophie est condamnée parce qu'elle admet la discussion, parce qu'elle est l'esprit libre, parce qu'elle pose comme problèmes des questions qui doivent rester des dogmes incontestés. Élever la jeunesse en Allemagne, ce n'est pas seulement entasser en un esprit le plus de connaissances possibles, c'est former le caractère, préparer l'homme pour l'avenir. On prévoit dans l'écolier le citoyen et on l'habitue à la discipline, non pas à une discipline tout extérieure, mais à une discipline morale, à laquelle on le soumet sans qu'il s'en doute et qui doit devenir la forme de son esprit sans qu'il le soupçonne. — Que ceux qui

seraient tentés de croire que tout enseignement moral et philosophique est banni des écoles d'Allemagne soient donc détrompés! Cet enseignement n'existe pas seulement au gymnase, il existe partout, dans la Realschule, dans le Bürgerschüle, jusque dans l'école primaire. Ce n'est pas dans un pays sérieux qu'on aurait l'idée d'élever la jeunesse en lui apprenant comment sont disposés les ganglions nerveux du plus obscur des mollusques et sans lui parler jamais de ce qu'elle doit penser et de ce qu'elle doit faire. On pourait dire : l'enseignement de la philosophie commence dès les plus basses classes et se continue sans interruption jusqu'à l'Ober-Prima. La philosophie enseignée, c'est la philosophie chrétienne. Quelles que soient les idées personnelles que l'on ait à cet égard, il faut bien reconnaître que ce résumé des meilleures pensées des philosophes de l'antiquité a une haute valeur morale. Qu'on n'objecte pas que cet enseignement religieux n'a rien de commun avec un enseignement moral et philosophique. Il est donné par un professeur et non par un pasteur, il est compris dans le plan des études, il a sa sanction dans les examens. C'est une étude régulière, continue, qui n'est pas livrée au caprice individuel, mais dont le développement logique et progressif est prévu, arrêté par les programmes. — Pour donner une idée de ce qu'est l'enseignement de la religion, nous ne saurions mieux faire que de traduire le programme d'un gymnase (Thomasschule de Leipsig) (1).

Sexta : 3 heures par semaine. Histoires bibliques de l'Ancien Testament (Kurtz Bibl. gesch. 17182). On a appris et commenté le premier fragment et les versets qui s'y rattachent (Memoriers to ff. 163). Huit cantiques.

Quinta : 3 heures. La vie de Jésus jusqu'à la Passion. Appris et commenté le 2e morceau et les versets qui s'y rapportent. Sept cantiques ont été appris, et on a repassé ceux qui avaient été appris dans la sexta.

Quarta : 3 h. La Passion de Jésus. Progrès du christianisme au temps des apôtres, d'après Kurtz. Histoire biblique. Huit cantiques.

Unter-tertia : 2 heures. Introduction générale à l'étude des livres de l'Ancien et du Nouveau Testament. Appris et commenté les morceaux (2) 4, 5 et 6; repassé les cantiques antérieurement appris.

(1) Chaque année le directeur doit résumer, dans un programme publié, ce qui a été fait dans son école pendant l'année scolaire.

(2) Les indications se rapportent au manuel de Kutry, en usage dans la plupart des écoles supérieures.

Ober-tertia : 2 heures. Histoire du service divin en Israël; les Psaumes et les Prophètes.

Unter-secunda : 2 heures. Le commencement de l'histoire du christianisme d'après l'Évangile de saint Matthieu.

Ober-secunda : 2 heures. Histoire du christianisme, d'après l'Évangile de saint Jean, les Actes des apôtres et les Épîtres de saint Paul.

Unter-prima : 2 heures. Histoire de l'Église chrétienne d'après les Apôtres.

Ober-prima : 2 heures. Théorie de la foi dans l'Église chrétienne.

Quiconque se donnera la peine de lire ce programme et de l'étudier reconnaîtra qu'il est dominé par un esprit logique et qu'il est fait pour amener de plus en plus l'élève à l'intelligence du christianisme. Dans les trois classes inférieures, on développe la foi, on s'adresse à la croyance naïve, on enseigne la morale symboliquement par des légendes, les préceptes deviennent des exemples, le devoir se ramène à l'amour et à l'imitation de Jésus-Christ. Pendant les cinq années suivantes, on étudie l'histoire du christianisme, ses origines et son développement; on pénètre ainsi l'esprit des traditions religieuses; à la foi naïve on s'efforce d'ajouter la croyance déjà raisonnée, la preuve historique. Enfin pendant la dernière année que l'écolier passe au gymnase, on s'efforce de donner à la croyance quelque chose d'intime et de réfléchi. Selon l'idée du protestantisme, on cherche à faire du dogme, non pas un décret arbitraire qui s'impose par l'autorité, mais une vérité tout intérieure qui sort spontanément des profondeurs de la conscience religieuse. En tout homme doit ainsi se renouveler le miracle de la Révélation. Préparée par le recueillement, par la foi, par l'histoire, la raison doit retrouver la vérité religieuse en prenant conscience d'elle-même.

Ainsi on n'enseigne pas la philosophie au gymnase parce qu'on y enseigne *une philosophie*. On ne jette pas à vingt ans un jeune homme dans la vie sans une croyance morale. On regarde, d'un aveu unanime, l'instruction comme devant être subordonnée à l'éducation. Le jeune homme, qui sort du gymnase, a tout un ensemble d'idées sur la vie, sur l'homme, sur ses rapports avec le monde et avec Dieu. On s'est efforcé de faire en lui, de ces idées, des habitudes morales assez puissantes pour le dominer et le diriger avec une force presque instinctive. Je ne dis pas que le but soit toujours atteint, mais du moins on cherche à l'atteindre. Une circulaire récente du ministère de l'instruction publique du

royaume de Prusse ordonne que les enfants non baptisés soient instruits d'office dans la religion à laquelle appartiennent leurs parents. Ce n'est pas seulement la tradition qui maintient en Allemagne l'enseignement de la religion, ou l'impose, avec la conscience très nette de ce qu'on en espère. S'il est encore des gens qui soient tentés de conclure de l'exemple de l'Allemagne à ce que doit faire la France, il n'y a plus rien à leur dire, ils sont incurables.

Nous savons ce qu'est l'enseignement de la philosophie, au gymnase; l'élève du gymnase devient l'étudiant de l'université, quel enseignement philosophique y reçoit-il? Pour créer un enseignement, il ne suffit pas de nommer un professeur : il faut avant tout lui assurer des élèves. Quels sont donc les élèves qui sont tenus d'assister au cours de philosophie et que leur intérêt même y conduit? L'Université comprend 4 facultés : droit, médecine, théologie, philosophie. La Faculté de philosophie comprend nos Facultés des sciences et des lettres. Les étudiants en théologie, d'après les règlements, doivent établir qu'ils ont suivi régulièrement un certain nombre de cours de philosophie. Ils sont libres de suivre les leçons des professeurs qu'ils préfèrent; chaque étudiant a un livret, où il inscrit les cours qu'il suit, et qui doit porter la signature du professeur ou du privat-docent aux leçons duquel il assiste. En Allemagne, l'écolier jouit d'une très grande liberté, mais l'étudiant est soumis à une surveillance qui, sans être très rigoureuse, permet de lui imposer l'assiduité à un certain nombre de cours fixés par les règlements (1). En France, l'écolier est un détenu, mais en revanche l'étudiant n'est soumis, le plus souvent, à aucun contrôle : une discipline de caserne, brutale, sans moralité, sans intelligence, ou l'absence de toute discipline, il n'y a pas de milieu. Tous les étudiants de la Faculté de philosophie (lettres et sciences) qui préparent leur examen d'État (Staatsprüfung) et qui veulent devenir candidats des höheren schulsamts (candidats à l'emploi d'Oberlehrer dans les écoles supérieures); il faut, l'examen passé, faire une Probjahr (année d'épreuve dans une école), sont tenus de prouver qu'ils possèdent (allgemeine Bildung) une culture générale, qu'ils ne se sont pas bornés à l'étude d'une spécialité, dont ils ne sont jamais sortis (2).

(1) Sous le péristyle de toutes les universités, on trouve des sentences du tribunal universitaire, tantôt des avertissements, des blâmes, tantôt l'exclusion temporaire ou définitive de certains étudiants.

(2) Je ne peux entrer ici dans le détail des examens d'état, j'ai indiqué les principales divisions dans mon rapport sur les Realschulen.

Cette culture générale suppose une certaine connaissance de la philosophie. Tous les candidats à l'examen d'État, quelle que soit d'ailleurs la spécialité qu'ils se proposent d'enseigner, sont donc interrogés sur la philosophie. L'examen est oral. Comme la philosophie n'est pas enseignée dans les gymnases, elle ne forme pas, comme la philologie ancienne, la philologie moderne, les sciences physiques, naturelles et mathématiques, une branche spéciale. Mais les candidats qui se destinent à l'enseignement des sciences sont tenus de présenter au jury d'examen deux travaux écrits : l'un porte sur la science spéciale qui est le principal objet d'études du candidat, l'autre porte sur un sujet d'histoire ou de philosophie, au choix du candidat. Cette dernière disposition est très importante : la nature même de leurs études porte les étudiants de la Faculté des sciences plutôt vers la philosophie que vers l'histoire, et amenés à réfléchir sur les lois générales de l'esprit, ils ne sont pas les esclaves d'habitudes intellectuelles nées de l'usage constant d'une méthode unique. La plupart des jeunes gens qui, à l'Université de Leipsig, aident M. Wundt dans ses recherches psycho-physiques sont des mathématiciens, des physiciens ou des naturalistes ; son famulus est un mathématicien. La philosophie aussi bien que la science gagne à ce rapprochement. Si nous voulons maintenant nous rendre compte du nombre d'auditeurs que ces règlements assurent aux cours de philosophie, nous n'avons qu'à nous reporter aux statistiques. A la Faculté de Berlin, sur un nombre total d'environ 5.000 étudiants, il y a 264 théologiens, 1.782 étudiants appartenant à la Faculté de philosophie. Bien qu'on se plaigne que les étudiants actuels se désintéressent des hautes études et en particulier des études philosophiques, il faut tenir compte aussi du goût naturel des Allemands pour la philosophie. Un certain nombre de professeurs, entre leurs cours, donnent chaque semaine une leçon d'une heure (publice et gratis), où ils traitent un sujet intéressant et s'efforcent de le mettre à la portée de tous leurs auditeurs. Il est certain qu'en Allemagne la philosophie est une étude nationale. Le hasard ou plutôt la nécessité m'ayant conduit chez un dentiste, j'ai été surpris de voir parmi les dix ou douze volumes qui composaient sa bibliothèque, la *Philosophie de l'inconscient* de Hartmann et de l'entendre parler de la douleur en disciple de Schopenhauer. M. Wundt est docteur en médecine ; réciproquement les médecins, au lieu des niaiseries matérialistes auxquelles nous sommes accoutumés, ont l'idée du problème de la connaissance, et la plupart des savants, à la tête desquels on peut citer

le nom de M. de Helmholtz, ont adopté les idées de la *Critique de la raison pure*.

Le nombre des professeurs répond au nombre des étudiants. Il y a dans les universités d'Allemagne environ cent vingt professeurs ou privat-docent pour la philosophie. Il ne faut jamais oublier que, dans la science comme dans la guerre, l'Allemagne procède par masses Certains travaux ne sont possibles que par le concours d'efforts multiples. Il y a à Berlin treize ou quatorze professeurs ou privat-docent s'occupant de sciences morales, à Leipsig quatorze ou quinze, dans les universités les moins importantes, à Erlangen, à Münster, trois ou quatre. Pour se rendre compte des cours et de leur objet, il est nécessaire de transcrire les programmes. Nous donnerons le programme des cours de philosophie à Berlin et à Leipsig durant le premier semestre d'hiver (fin octobre 1881 à fin mars 1882).

1° Ed. Zeller. Commentaire du 9e et du 12e livre de la *Métaphysique d'Aristote*, 2 heures, publice (1). Histoire générale de la philosophie, 5 heures, priv. Psychologie, 4 heures priv.

2° H. Grimm : Introduction à l'histoire générale de l'art moderne, 4 heures, priv. Exercices sur l'histoire de l'art, 1 heure.

3° Lazarus : Psychologie de la vie de l'État, 1 heure, publ. Pédagogie et didactique, 4 heures, priv.

4° L. Michelet : Système de la philosophie comme science exacte. (Vorlesungen über jede beliebige philosophiche Disciplin.)

5° C. H. Althaus : *Politique d'Aristote,* 1 heure, publ. Logique et théorie de la connaissance, 4 heures, priv.

6° H. Steinthal, ne fait pas son cours.

7° H. Bellermann : Histoire de la musique. La musique de la Grèce ancienne, 2 heures, public. Exercices de contre-point, exercice de l'association chorale académique.

8° Pr. Spitta : Sébastien Bach, 1 heure, publ. État et développement de la musique au xve et au xvie siècle, 4 heures, priv.

9° V. Paulsen : Introduction dans l'étude de la philosophie, 2 heures, publ. Pédagogie, 4 heures, priv. Exercices philosophiques : Commentaire du monde comme représentation et volonté de Schopenhauer, 2 heures, priv. sed gratis.

(1) Les cours ne durent que trois quarts d'heure. Les cours publics ne sont pas payés. Pour assister aux cours privatim d'une *façon régulière*, l'étudiant doit payer à la questure une légère redevance qui s'ajoute aux émoluments du professeur. L'étudiant pauvre doit être autorisé à suivre les o curs gratui tement.

Privat-docenten :

10° Märcker : Lucrèce : *De nat. rerum*, 1 heure, pub. Rhétorique, 1 heure, publ. Exercices de rhétorique, 1 heure, pub. La philosophie de la nature des anciens, 4 heures, priv.

11° Lasson : Philosophie du droit, 4 heures, priv.

12° Gizycki : Théorie des sentiments, 1 heure, pub. Éthique et histoire de l'Éthique, 4 heures, priv. Exercices philosophiques : Commentaires des recherches sur la vertu de Shaftesbury.

13° Eblinghaus : La philosophie de Schopenhauer, 1 heure, publ. Éléments de psycho-physique avec exercices pratiques, 4 heures, priv. Exercices philosophiques : Commentaires de la 2e partie de la *Critique de la raison pure* de Kant, 2 heures, priv., sed gratis.

UNIVERSITÉ DE LEIPSIG.

R. H. Hoffmann, professeur de la Faculté de théologie, mais très préoccupé de l'étude de la pédagogie, pour laquelle il a beaucoup fait à l'Université de Leipsig. Chaque semaine, le lundi, il conduit un certain nombre d'étudiants dans les diverses écoles de la ville pour leur montrer ce qu'est une classe, et l'application de la méthode maïeutique, qui de plus en plus se généralise dans toutes les écoles de l'Allemagne.

Pédagogie et histoire de la pédagogie, 1 heure, priv. *Séminaire pédagogique*, exercices pratiques, 4 heures, priv. sed gratis. Visites d'établissements scolaires, 1 heure le lundi.

1° Drobisch : La théorie et la critique de la connaissance d'après Kant, 2 heures publ. (professeur très âgé, né le 16 août 1802).

2° Techner, dispensé d'enseignement à cause de son grand âge.

3° Zöllner : La théorie de la connaissance dans ses rapports avec l'idéalisme de Kant, 2 heures, publ.

4° A. Springer : Histoire de la (*Culturgeschichte*) civilisation de la Renaissance, 4 heures, priv.

Histoire de la peinture hollandaise au XVIIe siècle, priv. sed gratis. Des sources de l'histoire de l'art avec exercices, 1 heure, priv. sed gratis. Introduction aux travaux relatifs à l'histoire de l'art pour les étudiants plus avancés, 6 heures, priv. sed gratis.

5° Fricker : le droit naturel (philosophie du droit), 4 heures, priv. Droit des peuples (*Völkerrecht*), 3 heures, priv.

6° Heinze : Introduction dans la philosophie et la logique, 4 heures, priv. Histoire de la philosophie moderne de la Renaissance jusqu'au temps présent, 4 heures, priv. Exercices philo-

sophiques : Kant, Critique de la raison pure, 2 heures, publ.

7° Wundt : Psychologie, 4 heures, priv. Logische Gesellschaft, 4 heures, priv. sed gratis.

8° Strümpell : Introduction dans la philosophie et la logique, 4 heures, priv. Pédagogie psychologique, 3 heures, priv. Exercices pratiques de pédagogie scientifique, 1 heure, priv. sed gratis.

9° Hermann : Introduction dans la philosophie et la logique, 4 heures. Exposition comparée et critique des principaux systèmes de la philosophie moderne, 2 heures, publ. Principes de l'esthétique (Gründbegriffe), 2 heures, publ. Exposition et critique de la philosophie de l'histoire de Hégel, 2 heures, publ.

10° Ziller : Psychologie, 4 heures, priv. Séminaire pédagogique, 4 heures, priv. sed gratis.

11° Eckstein : Pédagogie du gymnase, 4 heures, priv. Séminaire pédagogique, 2 heures, priv. sed gratis.

12° Seydel : Histoire générale de la philosophie (*Gesammtübersicht*), 4 heures, priv. Psychologie, 4 heures, priv.

13° O. Paul : Histoire générale de la musique, 2 heures, publ. Hammick, 1 heure, priv. : Le développement de l'art musical au XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au présent.

14° Hirzel : Histoire de la philosophie grecque, 4 heures, priv. Commentaire de la politique d'Aristote, 1 heure, publ. Privat docenten.

15° H. Wolff : Éthique philosophique pour les maîtres et les éducateurs, 3 heures, priv. La vie et la doctrine de Schopenhauer, 1 heure, publ.

Ces programmes permettent de se rendre compte et du nombre des professeurs dans les grandes Universités, et de la diversité des leçons qui sont données dans un même semestre. Psychologie, logique, éthique, philosophie du droit, politique, métaphysique, esthétique et histoire de l'art, pédagogie, toutes les questions sont traitées, et le plus souvent par plusieurs professeurs à a fois, dont chacun a sa doctrine et son point de vue. Cette diversité de l'enseignement et des systèmes est la condition même de la vie intellectuelle. Tous les étudiants ne s'intéressent pas ux mêmes problèmes, mais il est impossible que la curiosité d'un jeune homme intelligent ne soit pas tentée par l'une des questions multiples qui s'imposent à l'esprit. De plus, le choix des cours qu'il veut suivre étant laissé à l'étudiant, les professeurs ont intérêt à mériter sa confiance et à soutenir leur réputation par le travail.

Dans une Université, s'établit comme une lutte courtoise entre les idées elles-mêmes et entre les hommes qui les représentent, et chacun fait effort pour défendre ses opinions. Il n'est pas impossible qu'un professeur de Faculté manque de science ou de talent, qu'il soit fatigué par l'âge ou cantonné dans une spécialité étroite, à laquelle seule il prend intérêt, que devient alors son enseignement, comme celui de l'histoire ou de la philosophie, dont il est seul chargé?

Nous savons ce qu'on enseigne, voyons maintenant comment on enseigne. Les cours ne sont pas des conférences publiques, ce sont des cours proprement dits, faits à des étudiants sérieux, à des élèves qui veulent en tirer profit. Il n'est pas interdit au professeur d'être éloquent, mais on veut avant tout qu'il ait quelque chose à dire. Les cours sont faits avec la plus grande simplicité. Le nombre des étudiants qui les suivent dépend et de la réputation du professeur et de l'objet de son enseignement; il est donc très variable. Les leçons ne durent que trois quarts d'heure et quand l'horloge sonne, les étudiants le rappellent aux professeurs par des signes d'autant plus expressifs que l'auditoire est plus nombreux; le professeur achève sa phrase, la leçon est finie. Au début de la leçon suivante il rappelle les idées émises, les principes posés ou les conclusions obtenues, et il continue. Cette habitude n'est pas à envier aux Allemands. Il est difficile en trois quarts d'heure de faire une leçon composée, et les étudiants doivent être capables d'une attention soutenue pendant une heure de suite. Il importe de garder nos qualités et nos exigences françaises. Une idée ne perd rien à être exposée avec netteté et précision. On ne possède vraiment que les idées claires. Le sentiment délicat de la forme n'est pas séparé de la pensée, c'est d'elle qu'il naît; une forme incohérente, c'est une pensée confuse. La clarté est plus qu'une qualité, elle est une vertu française, il serait absurde de l'abandonner par condescendance pour des pédants qui passent leur temps à admirer la Grèce et à commenter ou à reproduire sérieusement les œuvres du peuple le plus lucide qui ait jamais pensé. Personne n'a encore démontré qu'il soit impossible de concilier l'art de la forme avec le sérieux de la pensée. Quel que soit l'auditoire devant lequel on parle et quelle que soit la fin qu'on se propose, il ne peut qu'être bon de composer une leçon, de savoir nettement ce qu'on veut dire et de le faire entendre aux autres.

Les cours sont faits pour des élèves et suivis par des élèves. Les étudiants prennent des notes : les professeurs en général

parlent assez lentement pour qu'on puisse reproduire tout ce qu'ils disent. Beaucoup d'entre eux dictent une sorte de sommaire au commencement de chaque leçon et le développent. C'était l'habitude de Lotze, dont on a publié les sommaires d'un cours de psychologie professé à Gœttingue et à Berlin. La philosophie n'étant pas enseignée dans les gymnases, les cours, pour être profitables, doivent rester assez élémentaires. On peut comparer l'enseignement de la philosophie dans les Universités d'Allemagne à l'enseignement de la philosophie dans nos meilleurs lycées de Paris. Il ne faut pas toutefois oublier les différences, le professeur de lycée doit développer un programme qui lui est imposé et qui est excessivement étendu, le professeur de l'Université limite lui-même l'objet de son cours. De plus l'enseignement secondaire suppose plus de mesure, plus de réserve que l'enseignement supérieur. Je veux dire seulement qu'il ne faudrait pas imaginer les cours de philosophie à l'université d'après les livres que publient les professeurs. Les cours s'adressent à des étudiants qui ne sont pas préparés à l'étude de la philosophie; ils doivent être simples pour être compris. Il ne s'agit pas d'une discussion désintéressée, académique, devant des hommes compétents, il s'agit d'instruire des élèves, de donner un enseignement élémentaire. L'Université est à proprement parler une école supérieure : on n'y donne pas des représentations de la science allemande, on n'y fait pas des conférences d'Académie des sciences, on y enseigne la jeunesse : rien de plus; rien de moins. Nous pouvons nous en rendre compte par des exemples. Le cours de M. Seydel (Université de Leipsig) a pour objet toute l'histoire de la philosophie. Le semestre comprend 16 ou 17 semaines, le cours avait lieu 4 fois par semaine, soit trois heures pendant 16 ou 17 semaines. J'ai ce cours sous les yeux, il ne diffère pas de celui qui se fait chaque année dans nos lycées : la seule différence, c'est la place plus grande qui est faite à l'histoire de la philosophie allemande de Kant à nos jours. Le cours de M. Heinze : Introduction à la philosophie et logique comprend une théorie de la connaissance, où le professeur expose la théorie de Kant en la modifiant dans un sens réaliste, et une logique dont voici le plan, qui ne diffère pas de celui de nos programmes. Le cours est divisé par paragraphes, dont chacun porte une brève indication de son objet : ce procédé même montre qu'il s'agit d'un enseignement réel et efficace :

1° Différence de la logique formelle (subjective) et de la logique réelle (spéculative et objective);

2° Essai de conciliation entre la logique formelle et la logique réelle (spéculative et objective);

3° Résultat;

4° Division du cours;

5° De l'idée (*Begriff*).

6° Division des idées;

7° Valeur réelle des idées (de genre) générales;

8° De l'objet des idées;

9° Abstraction et détermination;

10° Les Catégories;

11° Compréhension des idées:

12° Rapport entre le contenu et la compréhension de l'idée. Chaque paragraphe devient l'occasion d'un court développement. A la théorie de l'idée succède la théorie du jugement, puis vient la théorie du syllogisme : c'est le plan même de nos cours et de la Logique de Port-Royal. A l'étude du raisonnement syllogistique succède l'étude de la méthode inductive et des procédés auxiliaires de l'induction, analogie, hypothèse; puis vient l'étude des sophismes et un chapitre sur le calcul des probables. C'est en un mot un cours de logique élémentaire qu'on peut comparer très exactement aux cours qui se font dans nos grands lycées. J'ai suivi régulièrement le cours de M. Wundt (psychologie p, 4 h., priv.) il résumait, avec la netteté et la précision qui contribuent à le rendre populaire en France, les deux gros volumes qu'il a publiés sur la psychologie. Il annonce pour le semestre d'été des leçons sur la logique : il donnera cette fois encore le résumé du livre considérable qu'il a écrit sur cette science.

N'imaginons donc pas l'Université comme une académie où des savants dissertent devant un public de savants. L'Université continue le Gymnase, c'est une école supérieure, dont les professeurs ont le devoir d'enseigner l'histoire, la philosophie, la philologie, à des écoliers, qui sont là non pas pour juger mais pour s'instruire. Pour se rendre compte du rôle qui est assigné aux professeurs de l'Université, il faut connaître certaines institutions qui sont destinées à rapprocher le maître de l'élève et à donner à l'enseignement un caractère pratique. Une leçon a toujours quelque chose d'impersonnel, elle s'adresse à tous les élèves, et il est impossible de savoir quel profit ils en ont tiré. L'enseignement véritable ne commence qu'au moment où les étudiants et les professeurs ne sont plus des étrangers; il suppose des interrogations, un contrôle, une action commune, un commerce direct de l'esprit du maître avec l'esprit de ceux qu'il est chargé d'instruire. L'in-

stitution des *séminaires* et des *Gesellschaft* répond à ces exigences. Le séminaire est une société d'étudiants admis, sur leur demande, à participer aux avantages de l'institution. Les séminaires diffèrent entre eux, on peut cependant en donner l'idée générale. Une ou plusieurs salles sont mises à la disposition d'étudiants qui y tiennent une bibliothèque et une direction. Les professeurs s'occupent de ce que font les élèves, leur donnent des conseils, leur indiquent les sources. Il y a par exemple un séminaire d'histoire, de philologie, de pédagogie. Le partage des étudiants se fait ainsi de lui-même, et chaque maître se trouve amené à s'intéresser à certains élèves, à les suivre, à les aider, à les encourager. De plus dans les salles du séminaire ont lieu des conférences qui sont de véritables classes : le professeur interroge l'étudiant, s'assure de ce qu'il sait, lui donne la parole, corrige ou complète ce qu'il dit. D'ailleurs il ne faut pas croire que toutes ces habitudes soient imposées par des règlements et qu'elles soient toujours les mêmes, partout semblables. Elles répondent aux nécessités de l'enseignement, il dépend de l'initiative des professeurs de les modifier. La plupart des professeurs font de véritables classes, si nous nous reportons aux programmes des cours nous y trouvons des indications comme celle-ci : A. Springer : explication des sources de l'histoire de l'art avec exercices, 1 heure, priv. sed gratis. Préparation aux études sur l'histoire de l'art, 6 heures, priv. sed gratis. Il s'agit ici de véritables classes, mais de classes faites pour des hommes qui doivent devenir des savants et être capables à leur tour de manier les méthodes et les instruments de la science. M. Heinze : Exercices philosophiques, Kant, *Critique de la raison pure*. Wundt Losgische Gesellschaft, 2 heures, priv. sed gratis. Cette Logische Gesellschaft était une véritable classe : un étudiant lisait un travail, M. Wundt le corrigeait, et à ce propos parlait et faisait parler sur la question traitée. Nous trouvons encore dans le programme de Leipsig cette mention : T. Ziller : séminaire pédagogique, 4 heures, priv. sed gratis. L'étudiant arrive à l'Université écolier, il y passe de 3 à 5 ans. A la fin de ses années d'étude, quand il est studieux, il est formé à la méthode scientifique et capable d'un travail personnel. Les professeurs s'efforcent alors de donner à leurs élèves non plus seulement l'intelligence, mais la pratique de la méthode en associant à leurs travaux les meilleurs d'entre eux. Dans le laboratoire que M. Wundt avait installé à l'Université de Leipsig pour les expériences psycho-physiques, ses élèves travaillaient sous sa direction. C'est avec leur concours qu'il publie maintenant les *Philosophische studien,* où sont exposés ses propres

travaux et les résultats de leurs recherches. Nous pouvons dès lors nous faire une idée de l'Université, elle reçoit un écolier, mais, par un développement progressif, elle s'efforce de faire naître en lui un savant qui soit en possession de la méthode scientifique et qui puisse poursuivre les travaux de ses prédécesseurs. Les cours sont le plus souvent élémentaires, mais au séminaire, dans les Gesellschaft, en s'associant surtout à certains travaux de son maître, l'étudiant peut trouver une occasion d'exercer et de développer ses forces. Pour compléter l'idée de cette vie universitaire, ajoutons que les étudiants forment entre eux des sociétés (Verein) philosophiques, philologiques, etc... Le Philosophische Verein à Leipsig se réunit dans une salle de brasserie; il y a là de dix à vingt étudiants, plus ou moins, autant de chopes, de pipes, ou de cigares, un membre lit un travail ou fait une conférence (la Catharsis dans Aristote, la doctrine de Berkeley, *Tristan et Iseult*, de Richard Wagner, étude psychologique); la lecture achevée, on discute, la discussion achevée, pour faire oublier les ardeurs de la dispute, il y a Knippe, on boit en multipliant les Prosit! et la bière a des effets calmants indiscutables. Certes, dans ces réunions on entend quelques banalités; les naturalistes sont empiriques, matérialistes ou positivistes; d'autres ont des élans poétiques et donnent dans la philosophie éloquente. Ce qui est remarquable, c'est l'obéissance au président, c'est la persévérance dans la discussion qui, comme presque toujours, tourne sur elle-même sans avancer. De désespoir de se convaincre, on boit; et l'on s'en va content.

Il est facile de se faire une idée non seulement de l'enseignement philosophique, mais même de ce qui est la vie intellectuelle dans une Université de l'Allemagne, par tout ce que nous avons dit. Le nombre des professeurs explique le nombre et l'importance des travaux qui se publient chaque année : il y a en France une chaire d'esthétique au Collège de France et un esthéticien, M. Taine; je ne crois pas qu'il y ait une seule chaire de pédagogie : c'est sur ce point que je veux insister. L'Université n'est pas seulement une institution scientifique, elle est aussi une institution pédagogique. M. E. Lavisse, dans un des articles les plus remarquables qui depuis longtemps aient été publiés en France sur l'enseignement (*Revue des Deux Mondes*, 1882 : *l'Enseignement de l'histoire à la Sorbonne*) a montré les services incontestés que les professeurs d'histoire des Universités d'Allemagne ont rendus à leur pays. Ils ont créé une tradition, ils ont donné à l'Allemagne la conscience d'elle-même; leurs élèves continuent leur œuvre en

enseignant dans les gymnases l'histoire nationale, telle qu'ils l'ont faite par leurs travaux. On ne saurait assez insister sur les liens qui unissent ici l'enseignement supérieur à l'enseignement secondaire. On se préoccupe de plus en plus de donner à la pédagogie un caractère scientifique, on veut que dans le gymnase, que dans l'école en général, il n'y ait pas autant de méthodes que de maîtres. On doit cultiver les esprits comme on cultive la terre, scientifiquement. Aujourd'hui dans toute l'Allemagne on a certaines idées universellement admises sur ce que doit être l'enseignement, sur les méthodes qui permettent de développer l'esprit en multipliant les connaissances. C'est l'Université qui forme des maîtres sachant ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire. La connaissance de la pédagogie, de ses lois, de ses conclusions, est exigée de tous les jeunes gens qui veulent enseigner, à quelque titre que ce soit. La pédagogie est enseignée partout, mais c'est à Leipsig que cette science nous paraît le plus en faveur : son exemple ne peut manquer d'être suivi. L'Université n'est pas un objet de luxe, ni une machine à faire passer les examens, elle a un rôle déterminé, elle fait partie d'un ensemble organique, elle tient au gymnase et à la Realschule de premier ordre ; c'est de ces écoles secondaires que lui viennent ses étudiants, c'est pour ces écoles secondaires, c'est pour leur préparer des maîtres intelligents et sûrs qu'elle travaille. Sans doute la science est cultivée pour elle-même, avec désintéressement ; mais communiquée, transmise aux futurs maîtres des écoles publiques, cette science doit se propager, comme circuler dans toute la nation. Personne ne peut enseigner dans un gymnase ou dans une Realschule sans avoir passé trois ans à l'Université et sans avoir subi les examens d'État qui donnent le droit de professer. On ne comprend bien l'Université qu'en la saisissant ainsi dans ses rapports intimes avec l'enseignement secondaire (1) dont elle forme les maîtres. A l'Université non seulement l'étudiant devient un savant, ce qui n'est pas donné à tous, mais il devient un éducateur; non seulement il est instruit, mais il apprend comment on peut instruire les autres. Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans le détail de la méthode aujourd'hui adoptée dans toutes les écoles de l'Allemagne : ce serait un travail nouveau et considérable. On peut dire d'un mot que cette méthode est la maïeutique et qu'elle rappelle les procédés et les principes de

(1) Je fais surtout allusion aux Facultés des sciences et des lettres qui pendant trop longtemps en France n'ont eu qu'une existence apparente. L'Université comprend en outre les Facultés de théologie, de droit, de médecine, dont je n'ai pas à m'occuper.

Socrate. J'ai suivi les élèves du séminaire pédagogique de Leipsig dans toutes leurs visites d'établissements scolaires; j'ai eu ainsi l'occasion de traverser la plupart des écoles de la ville depuis le Kindergarten jusqu'au gymnase, en passant par le Volkschule, par la Bürgerschüle, par les Realschulen de premier et de deuxième rang; partout j'ai trouvé la même méthode d'enseignement. L'élève, en passant d'une classe dans une autre, ne trouve pas des procédés nouveaux ou contraires. Les études forment vraiment une suite, et le développement de l'esprit est régulier, contenu, poursuivi selon des lois constantes (1). Voilà l'utilité pratique qui, dans l'ordre de la philosophie, répond aux services rendus par les historiens des Universités.

Nous pouvons conclure. Les hommes qui dirigent actuellement l'Allemagne ont une conscience très nette de ce qu'ils veulent faire. La Prusse n'a jamais séparé dans ses préoccupations les deux grandes forces qui font la puissance d'un peuple : l'enseignement et l'armée. L'école prend l'enfant jeune, elle lui donne des habitudes, elle fait des idées mêmes des habitudes à peine réfléchies, qui dirigent l'homme sans qu'il y pense. Les idées, c'est l'homme même; c'est à l'école qu'on prépare l'homme de l'avenir, le soldat des armées qui doivent maintenir la suprématie conquise. Il s'agit de fonder la patrie allemande par l'unité de l'esprit national. On y travaille avec une conscience très claire des résultats que l'on veut obtenir. On donne un enseignement religieux très fort, mais on ne sépare pas l'idée du christianisme de l'idée de la patrie; on s'efforce de confondre le sentiment religieux et le sentiment national, de les fortifier l'un par l'autre. Civilisation chrétienne, civilisation germanique, on emploie ces deux expressions comme des expressions identiques; on cherche ainsi dès l'enfance à exalter, à multiplier l'un par l'autre deux des instincts les plus puissants de l'âme humaine : l'instinct religieux et l'instinct patriotique. L'Allemagne reprend la théorie des anciens : la cité antique avait ses dieux qui étaient sa force, son espérance, des dieux qui n'appartenaient qu'à elle. Le christianisme appartient désormais à l'Allemagne et lui a toujours appartenu, s'il faut l'en croire. Ce n'est pas un hasard qui a soulevé la lutte contre les ca-

(1) L'idée qu'on se fait de l'enseignement secondaire en Allemagne est très différente de l'idée que nous nous en faisons, en admettant que nous en ayons une idée quelconque. La seule préoccupation en France est celle d'une discipline extérieure et matérielle, d'une apparence d'ordre dans l'internat. Tant qu'on ne s'attaquera pas à ce principe de tout le mal dont meurent notre enseignement supérieur et notre enseignement secondaire, on fera semblant de faire quelque chose, pour s'occuper ou se tromper soi-même et les autres.

tholiques, la persécution contre les juifs, c'est le système qui a développé ses conséquences par une logique spontanée à laquelle on s'efforce d'échapper. Quelles que soient les surprises que nous réserve l'avenir, il faut convenir qu'un peuple qui cherche par l'éducation à se donner une conscience commune, à créer en lui-même des idées puissantes, et à symboliser dans la patrie les idées morales et religieuses dont il s'enorgueillit, a de grandes chances pour être très fort. L'Allemagne cherche à garder sa force en la justifiant et en la développant encore; et pour y réussir elle cherche à faire reposer cette force matérielle sur une force morale, créée par une éducation religieuse et nationale. Je n'ai pas à comparer ici notre système à celui de l'Allemagne, je demande seulement quelle génération d'hommes nous aurons à opposer à la génération forte de l'Allemagne, si nous élevons des enfants dans des prisons où ils seront soumis à une discipline brutale, mais où ils n'entendront jamais parler de ce qu'ils doivent à leur pays et au monde. Il est urgent, il est d'une nécessité absolue de créer un enseignement moral qui ait dans toutes les classes de nos lycées, dans toutes nos écoles, l'importance de l'enseignement religieux dans les écoles allemandes. La France a une morale, elle a même une foi et des idées communes : il faut les formuler, il faut donner aux enfants des habitudes et des instincts, il faut leur apprendre à aimer leur pays en associant en eux l'idée de la patrie à l'idée de ce qu'elle doit représenter d'excellent dans le monde. Il faut travailler à cette œuvre avec la conscience et la persévérance que mettent les Allemands à poursuivre la leur. La classe de philosophie ne doit pas être supprimée; la place doit seulement y être faite de plus en plus grande à la morale, à l'histoire des idées morales et politiques, au rôle que la France a joué dans ce drame de l'esprit humain et qu'elle doit poursuivre (1).

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, je ne voudrais que poser une question : Où sont aujourd'hui les étudiants qui devraient faire vivre nos Facultés? Ils sont gardiens dans tous les

(1) Le grand argument contre la philosophie au gymnase, c'est le danger de se mettre en opposition avec le professeur de religion. Voilà un danger que nous n'avons pas à redouter. Nous ne voulons pas former des jeunes gens qui, dans la fumée des pipes et de la bière, parlent gravement du devoir de persécuter les juifs. La liberté d'esprit qui pourra se développer par l'étude de la philosophie ne peut nous inquiéter. Dans un pays qui veut être libre il ne faut pas craindre la liberté, mais il faut y préparer par une éducation morale, attentive, persévérante. En ce moment l'enseignement moral au lycée, c'est la retenue, la consigne. Dans une démocratie où il faudrait faire de la loi quelque chose de divin, on ne prépare qu'à la haine et au mépris de la loi !

lycées de France; au lieu d'y poursuivre leurs études, ils s'abrutissent dans un métier qui les rebute. L'internat rend la pédagogie impossible, parce qu'il force à établir une discipline tout extérieure et à surcharger l'élève de devoirs : ni instruction, ni éducation, voilà pour l'écolier. Il rend impossible le recrutement du personnel, parce qu'il dégoûte du travail une multitude de jeunes gens, que la tristesse d'un métier sans dignité désespère : voilà pour les maîtres. Créer un enseignement moral, qui s'efforce d'unir tous les esprits dans un certain nombre d'idées communes, et pour cela s'attacher à ce qui unit et non à ce qui sépare ; supprimer progressivement l'internat (et les moyens pratiques ne manquent pas) pour pouvoir instruire et élever des jeunes gens au lieu de surveiller de jeunes détenus, et pour pouvoir leur former des maîtres capables : voilà les conclusions impérieuses que nous impose cette étude. Quoi qu'en puissent penser les optimistes, nous n'avons pas le choix, il s'agit d'être ou de ne pas être : rien de moins.

Gabriel SÉAILLES.

# L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES [1]

## MÉMOIRE

PRÉSENTÉ AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

*Dans la séance du 27 juin 1882*

### VII

Nous arrivons à la troisième question que nous nous sommes proposé d'examiner, à celle qui touche à la direction même des études. Quel est l'objet propre de l'éducation des filles, et, pour répondre à leur destination naturelle, quels en doivent être la règle et l'esprit?

C'est ici surtout peut-être qu'il convient de recueillir le témoignage des femmes elles-mêmes, c'est-à-dire des juges tout à la fois les plus autorisés et les plus intéressés.

La théorie de l'égalité absolue des sexes devant l'instruction n'est pas nouvelle.

Le moyen âge a été généralement peu équitable pour la femme. Dans les sermons comme dans les fabliaux, on ne lui reconnaît guère que des défauts, et on lui attribue les pires de tous, les défauts des faibles : l'esprit de ruse et la perfidie. C'est un être inférieur dont l'âme ne pèse pas dans la balance de Dieu le même poids que celle de l'homme (2). Toute la littérature gauloise vit sur ce fonds. Au XIVe siècle, un jurisconsulte italien, François de Barberino, soutenait qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre aux jeunes filles même à lire. Savoir coudre, filer, faire des bourses, travailler, en un mot, des mains : voilà, selon

(1) Voir la *Revue internationale de l'Enseignement* des 15 janvier, 15 février 15 mars et 15 avril 1883.

(2) GRÉGOIRE DE TOURS rapporte (*Histoire ecclésiastique des Francs,* VIII, 20) qu'en 525, au concile de Mâcon, « il y eut un évêque qui disait que la femme ne pouvait être appelée homme (c'est-à-dire considérée comme faisant partie de l'espèce humaine) : mais qu'il se rendit aux raisons des autres évêques. » — Dans un opuscule imprimé en 1641, et inspiré de la même doctrine, Simon Gadie, docteur en théologie, établit que les femmes n'étant pas hommes, le Christ n'est pas mort pour elles, et que, conséquemment, elles ne peuvent être sauvées : « Mulieres scilicet non esse homines, Christum ergo pro iis non esse passum, nec eas salvari. » Il faut ajouter que, dans une deuxième partie du même livret, l'auteur se réfute lui-même victorieusement. — Voir E. DESCHANEL, *le Mal et le Bien qu'on a dit des femmes,* pag. 73. Cf. C. LENIENT, *De la Satire en France au moyen âge,* chap. V et XXII.

lui, ce qui leur convient (1). Chrysale ne dira pas mieux. Des philosophes, Gilles de Rome au premier rang, prennent leur défense (2). Les femmes elles-mêmes n'étaient pas sans protester. Christine de Pisan consacre un chapitre de sa *Cité des Dames* à réfuter « ceux qui dient qu'il n'est pas bon que les filles apprennent lettres »; et sa voix a de l'écho : aux médisances des *Cent Nouvelles* répondait une apologie en deux mille vers (3).

Mais c'est surtout du mouvement de la Renaissance que date la réhabilitation des femmes. On recueille leurs dits et leurs gestes; on écrit leurs vies (4); on entreprend de prouver que l'homme leur est inférieur, bien loin de l'emporter sur elles en rien. C'est le thème préféré des femmes poètes du XVI^e^ siècle (5) et le sujet d'un plaidoyer de Corneille Agrippa. Les femmes se jouent; Agrippa argumente, et ses raisonnements ne sont pas toujours ni du meilleur goût ni d'une solidité irréfutable. Il les emprunte sans grand discernement à la Bible et à la physiologie, ce qu'il appelle la physique, à la cabalistique et à la théologie. Dans la création, c'est Ève, la femme tirée de la côte de l'homme, qui représente la vie, la force, la beauté; dans l'histoire, c'est à elle qu'appartiennent la sagesse et la prévoyance : témoin les prophétesses. Si grands qu'aient été les services de certains hommes, il n'en est pas pour lesquels on ne puisse leur en opposer de plus grands rendus par les femmes. Il est même plus d'un pays où ce sont elles qui dirigent l'agriculture, le négoce, la guerre, les délibérations d'État. Aujourd'hui surtout, si elles n'étaien pas empêchées par toutes les lois qui enchaînent leur liberté, combien ne s'élèveraient-elles pas au-dessus des hommes dans les choses de l'esprit et de l'érudition! Conservatrices et propagatrices de l'humanité, elles en sont en même temps la lumière. On le voit, Agrippa (6), qui avait dédié son livre à la tante de Charles-Quint, régente des Pays-Bas, ne s'interdit pas les exagérations de la chevalerie. Les esprits réfléchis ne se laissent pas emporter si haut. Il suffit à Erasme (7) et à Vivès (8) d'éta-

(1) *Du Gouvernement et du Costume des femmes.* — Voir, sur l'auteur, un article de M. DELÉCLUZE, *Revue française,* août 1838, pag. 119. — Cf. *l'Éducation des Femmes,* par M. CHARLES JOURDAIN, de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, fragment lu dans la séance publique annuelle des cinq Académies, le 25 octobre 1871.

(2) *Du Gouvernement des princes.* Gilles de Rome résume ainsi sa pensée : « Uxorem non se habere ad virum quasi servam, sed quasi sociam. » (Chap. XX.) Voir AD. FRANCK, *Réformateurs et Publicistes de l'Europe.*

(3) *Le Champion des Dames*, poème de MARTIN FRANC, chanoine de Lausanne, ancien secrétaire du pape Félix V.

(4) BOCCACE, *le Labyrinthe d'amour; Des Femmes illustres;* — BRANTOME, *Vies des Dames illustres.*

(5) MARIE DE ROMIEU, *Discours de l'excellence de la femme;* — NICOLE ÉTIENNE, *Défense pour les femmes contre ceux qui les méprisent ; Misères de la femme mariée;* — MODESTE DUPUIS, *Le Mérite des femmes* (LÉON FOUGÈRE, *Les femmes poètes au XVI^e^ siècle*). — Voir dans le même ouvrage les études sur Marguerite de Valois et Marguerite de Navarre.

(6) HENRICI CORNELII AGRIPPÆ, AB NETTESHEYM, *De Nobilitate et Præcellentiâ feminini sexûs ejusdemque supra virilem eminentiâ libellus* (1500). — Cf. le *Panégyric du chevalier sans reproche*, par J. BOUCHET.

(7) *De l'Institution du Mariage chrétien.*

(8) *De l'Éducation de la femme chrétienne.* — Cf. *De l'Éducation des jeunes garçons et des jeunes filles de qualité.*

blir qu'il y a lieu « d'élever la femme », au double sens du mot, et « qu'une solide éducation n'a jamais perverti aucune âme, tandis qu'elle en a sauvé plusieurs de la contagion du vice ». Rabelais se borne à constater que « ne se fauldra plus doresenavant trouver en place ny en compagnie, qui ne sera bien expoly en l'officine de Minerve, les femmes et les filles elles-mêmes aspirant à cette louange et manne céleste de bonne doctrine (1) ». Quelques témoignages mêmes détonnent tout à fait dans ce concert : celui de Jean Bodin par exemple (2), celui de Charron surtout, qui considère la femme « comme faite en second de l'homme, par occasion et pour autre chose, *vir occasionnatus* », et qui la renvoie « à la mesnagerie (3) ». Mais l'opinion, exaltée par la galanterie, ne s'associe ni à ces rudesses, ni même à ces réserves. C'est décidément la supériorité de nature qui est attribuée aux femmes (4). Il semble presque, comme le dira Kant à son tour, — nous venons de le voir, — qu'il y ait maléfice ou supercherie à les vouloir « endoctriner ». C'est le paradoxe que soutient à sa façon Montaigne, qui, en cela d'ailleurs, comme en tout le reste, n'est ni dupe, ni complice d'aucun entraînement (5).

Au XVIIe siècle, la discussion change de caractère. Il ne s'agit plus de précellence. On ne poursuit plus que l'égalité. Et c'est la fille adoptive de Montaigne, Mlle de Gournay, qui, suivant le mot d'un contemporain, mène le chœur. « La plupart de ceux qui prennent la cause des femmes contre cette orgueilleuse préférence que les hommes s'attribuent, dit-elle, lui rendent le change entier, renvoyant la préférence vers elles. Moi qui fuis toute extrémité, je me contente de les égaler aux hommes, la nature s'opposant pour ce regard autant à la supériorité qu'à l'infériorité. » C'est le point de vue auquel elle se place dans *l'Égalité des hommes et des femmes* et dans *le Grief des Dames* (6), deux traités dont, malgré les archaïsmes, le tour est resté agréable. Son « grief », c'est que l'on ose dire que la femme manque « de la dignité, de la suffisance, du tempérament nécessaires pour être élevée tout comme

(1) Liv. II, chap. VIII.

(2) *Les six livres de la République.* — Cf. le Discours sur l'*Éducation de la jeunesse.*

(3) *De la Sagesse*, I, 48 ; III, 12.

(4) ... Mais, puis, si nous venons à priser la valeur,
Le courage, l'esprit et la magnificence,
L'honneur de la vertu et toute l'excellence
Qu'on voit luire toujours au sexe féminin,
A bon droit nous dirons que c'est le plus divin.

(MARIE DE ROMIEU, *Discours de l'excellence de la femme.*)

(5) « Quand je vois les femmes attachées à la rhétorique, à la judiciaire, à la logique et semblables drogueries, si vaines et si inutiles à leur besoin, j'entre en crainte que les hommes qui le leur conseillent le fassent pour avoir droit de les régenter, sous ce titre. Qu'elles fassent valoir leurs propres et naturelles ressources. C'est grande simplesse d'estouffer cette clarté pour luire d'une lumière empruntée. » *Essais*, III. — Cf. G. NAUDÉ dans le *Mascurat.* (*Jugement de tout ce qui a été imprimé contre le cardinal Mazarin, depuis le sixième janvier jusques à la déclaration du premier avril mil six cent quarante-neuf*, in-4°, 1650.)

(6) *L'Ombre de la Damoiselle de Gournay*, œuvre composée de mélanges. Paris, 1626, page 445.

l'homme, » et qu'on lui constitue « pour seule félicité, pour vertus souveraines et seules : ignorer, faire le sot et servir ». Elle en appelle, sur les mérites et les aptitudes de son sexe, au témoignage des philosophes de l'antiquité grecque et latine, au patronage des Pères de l'Église, à « l'autorité de Dieu même ». Forte des dépositions qu'elle a accumulées, elle s'élève avec énergie contre la loi salique, loi surannée, loi de violence. Elle entend bien, pour elle, user de son droit, « prendre la plume dans les gazettes et dire son mot dans les conférences, à l'encontre de ces bruyants vautours qui font piaffe de ne jamais s'amuser à lire un écrit ou à entendre un discours de femmes (1). »

Ainsi posée, la revendication, au fond, n'intéressait guère que les cercles et les ruelles. C'est sa propre cause que défend M^lle de Gournay, la sienne et celle de quelques privilégiées, celle de l'*Emilie* de Saint-Evremond, « *de la femme qui ne se trouve point* (2) ». La controverse ne pouvait s'arrêter là. Elle prend un ton plus hardi avec une amie de M^lle de Gournay, une érudite hollandaise, — presque aussi célèbre que la reine Christine de Suède, une correspondante autorisée de Spanheim, Huyghens, Saumaise, Gassendi, Voet, Balzac, Mersenne, Conrart, — Anne-Marie Schurman, dont les traités, écrits en hébreu, en grec, en latin, en français, atteignirent de son temps trois éditions (3). Dans sa thèse, une vraie thèse, rédigée en latin, suivant toutes les règles, avec arguments intrinsèques et extrinsèques, majeures, mineures et conclusions, objections et répliques, Anne-Marie Schurman se propose de démontrer que l'intelligence n'a pas de sexe, que la femme est capable des mêmes efforts que l'homme, qu'aucune loi divine ne lui interdit de développer ses facultés, qu'on ne peut, conséquemment, lui en disputer le complet exercice et l'application à toutes les formes de l'activité humaine. Elle n'y met que trois conditions : de l'esprit, un peu de bien et beaucoup de loisir ; et ces conditions, qu'elle souhaite à toutes ses pareilles, elle les remplit. Ce qui lui manque, ce qui du moins fait défaut dans sa dissertation savante et serrée, c'est la grâce. Aux témoignages qu'elle entasse, la vaillante érudite a voulu ajouter, comme sur-

(1) *L'ombre de la Damoiselle de Gouray*, page 556. — Cf. *De l'Éducation des Enfants de France, id.*, page 1. — Voir *l'Honneste femme*, par le sieur Duboscq (1635) et *l'Honneste Fille*, par le sieur de Grenaille (1639).

(2) *L'Idée de la femme qui ne se trouve point et qui ne se trouvera jamais.* La conclusion de la dissertation mérite d'être relevée dans le sujet qui nous occupe... « Voilà le portrait de la femme qui ne se trouve point, si on peut faire le portrait d'une chose qui n'est pas. C'est plutôt l'idée d'une personne accomplie. Je ne l'ai point voulu chercher parmi les hommes, parce qu'il manque toujours à leur commerce je ne sais quelle douceur qu'on rencontre en celui des femmes, et j'ai cru moins impossible de trouver dans une femme la plus forte et la plus saine raison des hommes que dans un homme les charmes et les agréments naturels aux femmes. »

(3) *Nobilissimæ virginis Annæ Mariæ A'Schurman Opuscula Hebræa, Græca, Latina, Gallica, prosaica et metrica.* Editio tertia auctior et emendatior, 1652. Les deux premières éditions sont de 1648 et de 1650. Une quatrième a été publiée en 1754. On en fait encore des traductions au XVIII^e siècle. Voici dans quels termes Naudé parle de M^lle Schurman dans le *Mascurat* (pag. 71-72) : « Le mesme peut se dire aussi de ce miracle de nos jours, M^lle Anne-Marie de Schurman, qui n'excelle pas moins sur toutes les femmes savantes que les deux Scaliger ont fait tous les hommes doctes. »

croît de preuves, son propre exemple : l'opuscule pourrait être signé d'un homme (1).

Restait à déterminer l'emploi de cette science acquise et l'usage de ces talents. M[lles] de Gournay et Anne-Marie Schurman ne songeaient qu'à l'agrément de la vie. Elles auraient applaudi Molière. Il leur suffit d'avoir des *clartés de tout*, pour en jouir (2). Mais autour d'elles l'ambition a gagné les esprits. On revendique l'instruction, non plus comme une concession, mais comme un droit; non plus comme un ornement légitime et nécessaire, mais comme un moyen de disputer à l'homme les fonctions de la vie sociale. Chose piquante, c'est un homme qui se fait l'avocat de la thèse, — Poullain de la Barre, un théologien que la révocation de l'édit de Nantes devait plus tard fixer à Genève. Détail non moins notable, ses *Discours* et *Entretiens*, plusieurs fois réimprimés en vingt ans, parurent pour la première fois le 26 juillet 1673, moins de dix-huit mois après la représentation des *Femmes savantes*, et alors que la cendre de Molière était à peine refroidie (3). Sa proposition est la même que celle de M[lle] de Gournay. Il considère qu'à égalité de nature il doit y avoir égalité d'éducation; que, si la coutume en a décidé autrement, c'est la faute du vulgaire, qui commet bien d'autres erreurs, peut-être aussi celle des savants, qui veulent se conserver le privilège du savoir (4); et ses raisonnements, sur plus d'un point, touchent juste. Il s'élève notamment à des considérations assez hautes, lorsqu'il explique qu'il n'est pas pour l'intelligence humaine de jouissance plus grande que celle de connaître, et de connaissance à la fois plus nécessaire et plus digne pour l'homme que celle de soi-même. Il est plein de verve, mais d'une verve discrète et aimable, lorsqu'il soutient que la plupart

(1) Le titre de la thèse est celui-ci : *Problema practicum num feminæ christianæ conveniat studium litterarum?* M[lle] Schurman reprend la question avec ou contre quelques-uns de ses amis dans un certain nombre de lettres adressées à André Rivet, à Saumaise, à Spanheim et à M[lle] de Gournay elle-même. La thèse avait paru pour la première fois sous ce titre expressif : *De ingenii muliebris ad doctrinam et meliores litteras aptitudine*. Leyde, 1641. Opuscule traduit en 1646 par Guillaume Colletet.

(2) Il n'y a pas à chercher l'opinion du XVII[e] siècle dans la *Satire des Femmes* de BOILEAU ni dans l'*Apologie des Femmes* de PERRAULT; l'une n'est qu'une imitation de Juvénal, avec quelques allusions contemporaines, généralement forcées et peu heureuses; l'autre, une œuvre de polémique personnelle, où le morceau capital est la préface. — MALEBRANCHE (*Recherche de la Vérité*, 2[e] part., chap. I), après avoir établi que, « pour l'ordinaire, les femmes sont incapables de pénétrer les vérités un peu difficiles à découvrir », ajoute : « Il y a des femmes savantes, des femmes courageuses, des femmes capables de tout... Quand nous attribuons quelques défauts à un sexe, nous ne l'entendons que pour l'ordinaire, en supposant toujours qu'il n'y a point de règle sans exception. » — Bossuet ne faisait que céder à un mouvement d'impatience provoqué par la coquetterie et la vanité des femmes, lorsqu'il leur rappelait qu'après tout elles sortent « d'un os complémentaire de l'homme ». — Cf. le *Traité de la concupiscence*, ch. XVIII.

(3) *De l'Égalité des deux sexes :* Discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés. Paris, 1673, 1691. — *De l'Éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs :* Entretiens. Paris, 1679.

(4) Voir le *Mascurat*, pag. 68.

dès défauts des femmes, — timidité, babil, inconstance, parcimonie, artifice, — ne sont que les effets de l'éducation des couvents. Il ne se borne pas, d'ailleurs, à développer des observations générales de moraliste généreux et avisé. Il a, en matière d'éducation proprement dite, des aperçus originaux, des idées neuves. Mme de Lambert, qui pratiquait ses traités, leur a fait plus d'un emprunt. A la veille de la querelle des anciens et des modernes, prenant en main la cause des modernes avant Perrault, il s'efforce de prouver qu'il n'est pas impossible d'acquérir les plus belles connaissances sans apprendre le grec et le latin, « notre langue nous fournissant, en prose et en vers, tout ce que l'on peut souhaiter de plus beau pour la perfection de l'esprit ». Il conçoit le plan d'un établissement propre à préparer des gouvernantes et des institutrices; il indique les moyens à prendre pour les recruter, les livres à faire pour les guider, les méthodes à suivre pour les former : on se croirait dans une de nos écoles normales. Il abonde sur cette question en indications intéressantes. C'est, au surplus, un véritable cartésien, n'admettant rien pour vrai qui ne soit appuyé sur des idées claires et distinctes. Malheureusement, ce qu'il a d'excellent, c'est tout ce qui ne se rapporte qu'indirectement au sujet. Son propos, dès qu'il y arrive ou qu'il y revient, l'entraîne. Il ira jusqu'à dire, par exemple, qu'il n'est pas d'étude de raisonnement (la physique et la mathématique) qui demande moins d'esprit et de temps qu'il n'en faut pour apprendre le point et la tapisserie. Et ce qui est plus grave que ces assertions légères, parce que c'est le fond même de son argumentation, il conclut non seulement qu'il n'est pas de science dont la femme ne soit capable, — métaphysique, physique, médecine, logique, mathématique, astronomie, grammaire, éloquence, morale, géographie, histoire profane, histoire ecclésiastique et théologique, droit civil, droit canon, — mais que, la science étant la garantie de la bonne gestion des emplois, il est naturel et légitime que, la possédant au même degré que l'homme, elle puisse, comme lui, « remplir les dignités ecclésiastiques, être générallé d'armée, exercer les charges de judicature ».

L'attaque était vive. Elle méritait une riposte. Suivant la mode du temps, c'est Poullain de la Barre qui se l'adresse à lui-même; mais la discussion ne l'intéresse plus. Il invoque l'Écriture, le sens commun, l'usage; il s'amuse ou se traîne dans des banalités (1). La vraie riposte, c'est Joseph de Maistre qui la fournit dans ses lettres à sa fille Constance, cent ans plus tard. Constance avait déclaré solennellement à son père que « les femmes sont capables de faire tout ce que font les hommes ». Et Joseph de Maistre lui répond : « Si une belle dame m'avait demandé, il y a vingt ans : Ne croyez-vous pas, monsieur, qu'une dame pourrait être un grand général comme un homme? je n'aurais manqué de lui dire : Sans doute, madame, si vous commandiez une armée, l'ennemi se jetterait à vos genoux comme j'y suis moi-même; personne n'oserait tirer et vous entreriez dans la capitale ennemie au son des violons et des tambourins. » L'austère écrivain des *Soirées de Saint-Pétersbourg* excelle à faire tomber d'un mot juste et gai ces dangereuses chimères (2).

(1) *De l'Excellence des Hommes contre l'égalité des sexes.* Paris, 1679, 1692.

(2) *Lettres et Opuscules inédits du comte Joseph de Maistre,* tome II, Lettres à Mlle Constance de Maistre, nos 41, 42, 44, 49, 112. — Cf. Tome II, *Cinq Paradoxes à Mme la marquise de Nav.....* Deuxième paradoxe : les Femmes sont

Du système qui fait de la femme l'égale de l'homme, si l'on veut passer tout de suite au système opposé, c'est dans J.-J. Rousseau qu'il faut en chercher l'expression. Il l'a développé en perfection. Il n'est personne en France, peut-être, sauf Napoléon, qui ait traité plus sévèrement les femmes, et parlé avec moins de ménagements de ce que l'empereur appelait crûment « la nécessité de leur constante et perpétuelle résignation (1) ». « Toute l'éducation des femmes, dit Rousseau, doit être relative aux hommes. Leur rôle est de plaire. » Le cinquième livre de l'*Emile* est presque exclusivement consacré à faire la preuve de ce principe. *Sophie* n'a que des vertus de second ordre, des vertus d'éducation conjugale. On a dit que le mariage était une seconde naissance pour l'homme, qu'il relève ou abaisse, selon le choix qu'il fait. Pour la femme, dans la théorie de Rousseau, c'est le véritable avènement à la vie. Suivant la formule expressive de Michelet, qui, d'un mot, résume merveilleusement la doctrine, mais en y attachant un sens qui la poétise, « le mari crée la femme ». Sophie jusqu'à son mariage n'a pas existé. Elle n'a rien appris, rien lu « qu'un *Barême* et un *Télémaque*, qui lui sont tombés par hasard dans les mains ». Elle a été d'ailleurs bien prévenue : « Toute fille lettrée restera fille, lorsque les hommes seront sensés. » C'est *Emile* seul qui doit l'instruire et qui l'instruira, qui la façonnera à son image, conformément à son propre intérêt. Tandis qu'il n'a reçu lui-même que dans son adolescence les premiers principes du sentiment religieux, *Sophie* a dû en être pénétrée dès l'enfance pour prendre de bonne heure le pli de la soumission. Il commande, et elle obéit; la première vertu de la femme est la douceur. Si pendant sa jeunesse elle a librement fréquenté les festins, les jeux, les bals, le théâtre, ce n'est pas tant pour être initiée aux vains plaisirs du monde, sous la tutelle d'une mère vigilante, que pour appartenir davantage, une fois mariée, à son foyer et à son époux. Elle n'est rien qu'à côté de lui, au-dessous de lui, par lui. Étrange et brutal paradoxe, que Rousseau, il est vrai, corrige et répare, à tout instant, dans le détail, par les plus heureuses et les plus charmantes inconséquences (2). Mais, après lui, la doc-

plus propres que les hommes au gouvernement des États. — J. de Maistre résume, d'ailleurs, son opinion dans le passage suivant : « Le mérite de la femme est de régler sa maison, de rendre son mari heureux, de le consoler, de l'encourager et d'élever ses enfants, c'est-à-dire de *faire des hommes*. Au reste, il ne faut rien exagérer : je crois que les femmes, en général, ne doivent point se livrer à des connaissances qui contrarient leurs maris, mais je suis fort éloigné de croire qu'elles doivent être parfaitement ignorantes. » (Lettre nº 41.)

(1) Lettre sur l'organisation d'Écouen déjà citée, 15 mai 1809. « Il y a une chose qui n'est pas français, dit Bonaparte ailleurs, c'est qu'une femme puisse faire ce qu'elle veut. » — Il faut toutefois encore faire une exception pour Charron (*De la Sagesse*, III, 12). « Les debvoirs de la femme, dit-il, sont : ... 6. Obéyssance en toutes choses justes et licites, s'accommodant et se ployant aux mœurs et humeurs de son mary, comme le bon miroir qui represente fidèlement la surface, n'ayant aucun dessein, aucun penchant particulier. »

(2) Voir le *Dialogue sur les Femmes* de l'abbé Galiani. L'un des interlocuteurs y soutient la même thèse : il définit la femme « un être naturellement faible et malade ». Le dernier mot, qui appartient à l'avocat de la partie adverse, est sans grande énergie : « Si on laissait faire la nature sans la contrarier sans cesse, les femmes vaudraient autant que nous, à la différence près qu'elles seraient un peu plus délicates et un peu plus gentilles... »

trine sera reprise par d'infidèles disciples sans ces aimables atténuations. Sous son nom on demandera que, destinée à la dépendance, la femme n'apprenne que ce qui lui est indispensable pour écrire une lettre ou faire un compte de ménage (1); et de nos jours, dans un de ces emportements de logique déraisonnable, où se retrouve la passion du maître, Proudhon condamnera violemment la petite-fille de *Sophie* au plaisir et à la domesticité (2).

(1) L'abbé Blanchard, *Préceptes pour l'Éducation des deux sexes à l'usage des familles chrétiennes*, 1803.

(2) *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*, tome III, onzième étude. « La femme, dit-il ailleurs, n'est pas seulement autre que l'homme; elle est autre parce qu'elle est moindre, parce que son sexe constitue pour elle une faculté de moins. De par la nature et devant la justice elle ne pèse pas le tiers de l'homme. »

Si, dans une revue générale des opinions sur l'égalité des sexes devant l'éducation, il serait difficile de donner une place à la doctrine des saint-simoniens, on ne peut cependant passer sous silence leur rêve généreux et les aberrations étranges qu'il a enfantées. Les saint-simoniens n'ont jamais traité de l'éducation de la femme au sens pédagogique du mot. Ils ont seulement cherché à déterminer sa fonction dans la société qu'ils se proposaient de fonder. Voici comment ils la définissaient, à l'origine, en termes assez vagues, dans l'introduction des *Conférences* de 1829 (pag. 28 de la 2e édition publiée en 1830) : « Il nous fallait découvrir quelle a été l'influence constante des femmes sur l'adoucissement de nos mœurs, et à quelle élévation morale, d'esclaves avilies qu'elles étaient, elles sont parvenues; il nous fallait surtout faire sentir le sort que leur réserve un avenir qui, après les avoir complètement affranchies du joug barbare que des passions brutales leur ont imposé, reconnaîtra en elles le type de cette puissance sympathique qui excita d'abord l'horreur pour les sacrifices humains, brisa plus tard les chaînes de l'esclave et prononça enfin ce mot sublime de *philanthropie*. » En 1829, trois conférences (9e, 10e, 11e) sur dix-sept furent consacrées à l'éducation, mais à l'éducation générale. Ce qui en ressort, c'est que, pour les saint-simoniens, l'éducation est le moyen « d'inspirer à tous les hommes, de développer, de cultiver en eux les SENTIMENTS, les *connaissances*, les *habitudes*, qui doivent les rendre dignes d'être les membres d'une société AIMANTE, *ordonnée et forte;* de préparer chacun d'eux, selon sa vocation, à lui apporter son tribut d'AMOUR, d'*intelligence et de force.* » Le développement de ce principe les amène, dès 1830, quelques jours avant la révolution de Juillet, à proclamer que la femme est le type de la perfection saint-simonienne, parce qu'elle « sait se faire obéir en se faisant aimer ». La femme est ainsi élevée au même rang que l'homme. « L'homme et la femme, dit Enfantin, voilà l'*individu social;* l'ordre moral nouveau appelle les femmes à une vie nouvelle. Il faut que la femme nous révèle tout ce qu'elle sent, tout ce qu'elle désire, tout ce qu'elle veut pour l'avenir. Tout homme qui prétendrait imposer une loi à la femme n'est pas saint-simonien, et la seule position du saint-simonien à l'égard de la femme, c'est de déclarer son incompétence à ce sujet. » Enfantin, grand prêtre du saint-simonisme, imagine alors le *couple prêtre*, et laisse à côté de son fauteuil un fauteuil vide pour la femme. L'individu social, composé du couple de l'homme et de la femme, est la base de la société. Au couple prêtre appartient de discerner les capacités et d'assigner les rôles. La fonction propre de la femme prêtresse est d'éveiller les vocations par l'impulsion sympathique, sa sympathie pouvant et devant se porter partout où la loi d'amour l'appelle. De là le monstrueux idéal de la femme libre. C'est ainsi qu'en voulant, au moins dans la première donnée de leur système, relever la femme, les saint-simoniens n'aboutissaient qu'à la dégrader.

Il convient aussi de signaler les théories de Fourier sur l'*éducation harmo-*

Ces divers arguments viennent d'être repris, en Angleterre et en Allemagne, par M. Stuart Mill et par Schopenhauer, avec une autorité et une originalité de vues qui ont, pour ainsi dire, renouvelé la question.

De même que Poullain de La Barre, M. Stuart Mill réclame l'égalité absolue des deux sexes; il n'admet pour l'homme aucun privilège, pour la femme aucune incapacité. Le régime d'iniquité appliqué à la femme n'a pour lui d'autre origine que la loi du plus fort, comme l'esclavage. Il reproche à l'homme d'avoir abusivement réglé toutes les conditions de la vie sociale, de façon à rendre impossible « la révolte » de la femme contre une tyrannie injustifiable; son éducation même a reçu une direction faite pour éteindre en elle tout désir, toute pensée d'affranchissement! Compression violente et d'autant plus cruelle qu'elle s'impose, non pas au nom de la raison, qu'il n'est jamais impossible d'éclairer, mais au nom du sentiment, qui ne se laisse guère discuter. Et quoi de plus superficiel, de plus faux que le sentiment! Pour maintenir la femme dans « son rôle d'odalisque et de servante », on allègue l'infirmité de sa nature, l'étroitesse de son cerveau, son impuissance à concevoir les idées spéculatives, son défaut d'originalité. A quoi il est aisé de répondre que la faiblesse nerveuse de son tempérament ne tient qu'à ce qu'elle est élevée en serre chaude; que la physiologie n'a rien découvert jusqu'ici qui frappe de déchéance ses facultés; que si les vues étendues lui manquent, c'est que s'instruisant elle-même le plus souvent, et au jour le jour, à ses moments perdus, elle n'est pas exercée à embrasser les idées générales; que si elle n'a rien créé dans la littérature et dans les arts, c'est qu'elle a trouvé les créations toutes faites par l'homme; qu'en la confinant, en l'absorbant dans le détail de la vie quotidienne, on la prive de l'instrument de développement le plus puissant, la continuité de l'application (1). Élevée aussi bien que l'homme, elle pourrait faire tout ce que fait l'homme (2): c'est le mot même de Poullain de La Barre et de Constance de Maistre. Stuart Mill ne se contente pas de réclamer l'égalité des droits dans le mariage; il ne propose rien moins pour la femme que l'accession aux fonctions publiques et l'admission au suffrage pour l'élection de tous les corps délibérants (3). Ce qu'il attend d'une réorganisation sociale ainsi entendue, ce n'est pas seulement le moyen d'ouvrir à la femme de nouveaux débouchés de travail au bénéfice de la famille, ou de prévenir, pour elle-même, le mécontentement, la déception, « cette masse de petites souffrances que produit le sentiment d'une existence inutilisée ou gaspillée dans des occupations vaines ». Il a l'espoir que l'abolition de cette inégalité oppressive supprimera pour l'homme une cause de dépravation et d'abaissement, tout être raisonnable ne pouvant que perdre à s'abandonner sans frein aux suggestions de l'égoïsme satisfait. De l'apport de la femme au trésor de l'activité commune, il voit de plus sortir un accroissement du fonds général de la pensée, de l'énergie, de la moralité publique. A ses

*nienne*, théories mêlées de beaucoup d'erreurs et d'étrangetés, mais où se rencontrent des observations judicieuses et fines. L'organisation des *petites hordes* et des *petites bandes* dénote particulièrement une assez délicate intelligence de la psychologie de l'enfant. (*Œuvres complètes*, tome VI, sect. III, notices 5 et 6.)

(1) *L'Assujettissement des femmes*, par STUART MILL, traduit de l'anglais par E. Cazelles, chap. I et III.

(2) *Id.*, chap. III, pag. 122.

(3) *Id.*, chap. II.

yeux, enfin, l'égalité absolue est la condition nécessaire de la véritable association conjugale, de celle qui se fonde sur cet *idem velle*, cet *idem nolle*, en dehors desquels la communion des intelligences et des sentiments ne saurait exister (1). Tous ces raisonnements sont enchaînés avec une rigueur de logique qui entraîne, et déduits avec une naïveté de sentiment qui séduit. On se laisse porter par ce courant de considérations élevées et généreuses jusqu'aux conclusions du livre, bien assuré que l'auteur, avec sa bonne foi, ne manquera pas de se faire à lui-même les objections que sa thèse soulève. Et il arrive, en effet, à remarquer que, pour recruter ce corps nouveau de fonctionnaires et cette nouvelle Chambre des communes, il ne faut guère compter, à être sage, que sur les jeunes filles qui n'ont pas de vocation pour le mariage, et mieux encore sur les veuves, ou sur les femmes mariées de quarante ou cinquante ans, c'est-à-dire sur les grand'mères, qui ont préalablement accompli dans la famille leur première et véritable fonction (2).

Rien ne ressemble moins à l'impression de bien-être moral qui reste, malgré tout, de l'étude du traité de M. Mill que l'état de malaise où laisse celle de Schopenhauer (3). Dans la pensée du philosophe allemand, les femmes ne sont et ne peuvent être que de grands enfants (4). Enfermé dans le présent, l'homme, par la force de sa raison, se reporte vers le passé et s'étend à l'avenir. La femme est affligée d'une myopie d'esprit qui lui permet bien de pénétrer ce qui est sous ses yeux, mais qui ne lui laisse rien voir au-delà. De là les défauts qui la caractérisent : l'étroitesse d'esprit, l'entêtement, la dissimulation, l'ingratitude, l'injustice, le manque de foi, tout cet ensemble de faiblesses intellectuelles et morales qui constituent le *sexus sequior*, le sexe fait pour le second plan. L'éducation n'y peut rien. C'est une infériorité de nature. Schopenhauer veut donc qu'on « remette à sa place ce *numéro deux* de l'espèce humaine, qu'on supprime la *dame*, ce fruit malsain de la civilisation européenne ». Il s'appuie de l'autorité de lord Byron, qui, ayant vu, en Épire, des jeunes filles travailler avec succès à l'entretien des routes, demandait, dans une boutade, « qu'on s'occupât de les bien nourrir, de les bien vêtir, mais sans les mêler à la société », et ajoutait, « que s'il faut instruire la femme de la religion, lui laisser faire un peu de musique, de dessin, de danse et de jardinage, elle doit ignorer la poésie et la politique, ne lire que des livres de piété et de cuisine ». Pour Schopenhauer, dont le pessimisme amer n'admet guère le sourire (5), « il ne peut y avoir sur la terre que des femmes d'intérieur appliquées au ménage, et des jeunes filles élevées pour devenir telles, à leur tour, dans le travail et la sujétion ». On voit ce que peut être, dans ces conditions, l'association du mariage. Schopenhauer se raille de notre hémisphère monogame. Il déclare que le mariage est un piège pour l'homme, qui y perd la moitié de ses droits en doublant ses devoirs, tandis que pour les femmes, la

(1) *L'Assujettissement des femmes*, chap. IV.

(2) *Id.*, Chap. IV, pag. 244.

(3) *Essai sur les Femmes*, tiré des *Parerga und Paralipomene*, traduction de J. Bourdeau.

(4) *Id.*, pag. 130.

(5) Voir *le Pessimisme au XIX^e siècle*, par E. Caro, de l'Académie française. Hachette, 1878.

polygamie lui paraît un incontestable bienfait. En cela, du reste, il se défend d'introduire un principe nouveau : au fond, selon lui, la polygamie existe partout ; il ne s'agit que de l'organiser. Entraînement sincère d'une logique étroite, ou explosion de misanthropie, on ne peut pousser plus loin le mépris de la personne humaine (1).

Entre ces deux extrêmes se placent les pédagogues et les philosophes qui, ayant le souci sérieux de la dignité de la femme, repoussent également une assimilation chimérique et une injuste et disgracieuse subordination. Élever la femme pour elle-même, la préparer à élever ses enfants, en faire la compagne intellectuelle de son mari, la mettre en état de le suppléer dans la direction de la famille, tel est l'objet qu'ils se proposent. Talleyrand (2), Romme et Condorcet (3) ne font presque, sur ce point, que reproduire les observations de Fénelon (4), de l'abbé de Saint-Pierre (5) et de Rollin (6). C'est dans la famille qu'ils travaillent à donner à la femme sa place. S'ils ne lui interdisent aucune des professions qu'elle peut exercer en concurrence avec l'homme, ils la tiennent éloignée des fonctions publiques, pour lesquelles la nature ne l'a pas faite (7).

(1) Voir l'étude pénétrante de M. J. Bourdeau sur *la Vie et les Opinions de Schopenhauer*. Cette étude est placée en tête de sa traduction.

(2) « Le but de toutes les institutions, dit Talleyrand, doit être le bonheur du plus grand nombre. Tout ce qui s'en écarte est une erreur, tout ce qui y conduit une vérité. Si l'exclusion des emplois publics prononcée contre les femmes est pour les deux sexes un moyen d'augmenter la somme de leur bonheur mutuel, c'est dès lors une loi que toutes les sociétés ont dû reconnaître et consacrer. Toute autre ambition serait un renversement des destinations premières ; et les femmes n'auraient jamais intérêt à changer la délégation qu'elles ont reçue. Il me semble incontestable que le bonheur sérieux, surtout celui des femmes, demande qu'elles n'aspirent point à l'exercice des droits... Loin du tumulte des affaires, ah ! sans doute, il reste aux femmes un beau partage dans la vie !... S'il était encore quelques femmes que le hasard de leur éducation ou de leurs talents pût appeler à l'existence d'un homme, elles doivent en faire le sacrifice au bonheur du grand nombre, se montrer au-dessus de leur sexe en le jugeant, en lui marquant sa véritable place, et ne pas demander qu'en livrant les femmes aux mêmes études que nous, on les sacrifie toutes pour avoir peut-être dans un siècle quelques hommes de plus... »

(3) Voir CONDORCET, *Éducation des Femmes*, et ROMME, *Rapport à la Convention*. Ces deux documents ont été réimprimés récemment dans un recueil publié par M. Hippeau sous ce titre : *l'Instruction publique en France pendant la Révolution*. Paris, 1881.

(4) *De l'Éducation des Filles*, chap. XI.

(5) *Projet pour perfectionner l'Éducation des filles*, préf. et premier discours.

(6) *Traité des Études*, II.

(7) En 1790, Condorcet avait réclamé pour les femmes des droits politiques. Voici dans quelle mesure il avait lui-même ramené l'expression de ses vœux : « Si le système complet de l'instruction commune, de celle qui a pour but d'enseigner aux individus de l'espèce humaine ce qu'il leur est utile de savoir pour jouir de leurs droits et pour remplir leurs devoirs, paraît trop étendu pour les femmes, qui ne sont appelées à aucune fonction publique, on peut se restreindre à leur faire parcourir les premiers degrés, mais sans interdire les autres à celles qui auraient des dispositions plus heureuses et en qui leur famille voudrait les cultiver. S'il est quelque profession qui soit exclusivement réservée aux hommes, les femmes ne seraient point admises à l'instruction particulière qu'elles peuvent exiger ; mais il serait absurde de les exclure de celle qui a pour objet d'exercer les professions qu'elles doivent exercer en concurrence. »

C'est la doctrine que les femmes soutiennent elles-mêmes, avec une fermeté de jugement remarquable (1). Les plus engagées dans les revendications, comme M^me^ de Lambert, interprète à la fois fidèle et hardie des idées de l'ancienne société française, placent avant tout autre soin le gouvernement intérieur de la famille. C'est là qu'elles mettent l'attrait et la dignité de leur existence. Si elles veulent être instruites des principes essentiels de la législation qui les concerne, c'est moins pour y trouver la sanction de leurs droits que l'intelligence de leurs obligations, et elles s'en expliquent avec une simplicité touchante. « Je voudrais, dit l'une d'elles, que des conversations avec un notaire entrassent dans l'éducation des filles ; on leur donne assurément des maîtres moins utiles que celui-là (2). » Dans la pleine association à la vie du chef de la famille, elles cherchent un commerce qui les élève, et où elles puissent apporter leur contingent de services. « Si tu veux réussir, consulte ta femme », disait bourgeoisement Franklin. « Les hommes mêmes qui ont toute l'autorité en public, écrit Fénelon, ne peuvent par leurs délibérations établir aucun bien effectif, si les femmes ne leur aident à l'exé-

(1) Ici encore les témoignages sont à recueillir textuellement. « Il faut qu'une solide instruction rende les femmes dignes d'apprécier les talents et les vertus de leur mari, de conserver leur fortune par une sage économie, de partager leur élévation sans une ridicule ostentation, de les consoler dans la disgrâce, de former leurs filles dans toutes les vertus inséparables de leur sexe, et de diriger les premières années de leurs fils. » (M^me^ CAMPAN, *De l'Éducation.*) — « Des intérêts considérés en grand occupent l'homme ; il défend ceux de la famille entière, de la cité, de la patrie. Quel est le rôle particulier des femmes? Selon nous, elles sont appelées à perfectionner la vie privée dans les limites imposées par la loi de Dieu. » (M^me^ NECKER DE SAUSSURE, *l'Éducation progressive, Étude de la vie des femmes,* I, 3.) — « Nous n'avons, nous ne voulons avoir d'empire que par les mœurs et de trône que dans les cœurs. Je ne réclamerai jamais rien au delà. Il me fâche souvent de voir les femmes disputer aux hommes quelques privilèges qui leur seyent si mal : il n'est pas jusqu'au titre d'auteur, sous quelque petit rapport que ce soit, qui ne me semble ridicule en elles... Ce n'est jamais pour le public qu'elles doivent avoir des connaissances et des talents. Faire le bonheur d'un seul et le bien de beaucoup par les charmes de l'amitié, de la décence, je n'imagine pas un sort plus beau que celui-là. » (M^me^ ROLAND, *Lettres.*) — « On a raison d'exclure les femmes des affaires publiques ; rien n'est plus opposé à leur vocation naturelle que tout ce qui leur donnerait des rapports de rivalité avec les hommes, et la gloire elle-même ne saurait être pour une femme qu'un deuil éclatant de bonheur. » (M^me^ DE STAEL, *De l'Allemagne.*) — M^me^ de Lambert, pour qui la considération est d'un si grand prix, ne disconvient pas elle-même que le rôle de la femme est nécessairement modeste. « Les vertus des femmes, dit-elle, sont difficiles, parce que la gloire n'aide pas à les pratiquer. Vivre chez soi ; ne régler que soi et sa famille ; être simple, juste et modeste : vertus pénibles, parce qu'elles sont obscures... Les vertus d'éclat ne sont point le partage des femmes, mais bien les vertus simples et paisibles. La renommée ne se charge point de nous. » (*Avis d'une mère à sa fille.*) — C'est dans le même sens que Gœthe dit : « La femme la plus digne du titre de femme de mérite est celle qui, si ses enfants viennent à perdre leur père, serait capable de le remplacer. »

(2) Le vœu ne paraîtra que trop justifié, si l'on considère que, sur 2,990,228 cas de veuvage constatés en France d'après le recensement de 1881, on comptait 1,025,731 veufs et 1,964,557 veuves, soit 191 veuves pour 100 veufs. En 1876, le nombre des veufs était de 986,129, celui des veuves de 2,021,065, soit pour 100 veufs 205 veuves.

cuter (1). » Ce concours est tout ce qu'elles prétendent. Elles demandent le droit au devoir. Au fur et à mesure que s'ouvrent des horizons plus larges dans les conditions de l'existence sociale, elles y portent curieusement le regard. Devenues, par la Révolution, mères et épouses de citoyens, — le mot est de Mme de Rémusat, — elle sentent le poids de la responsabilité nouvelle qui leur incombe. Le spectacle de l'exercice des libertés publiques les passionne et parfois les attire, mais sans les entraîner. Elles aiment à se placer à côté du jeu, — c'est encore Mme de Rémusat qui parle, — mais elle ne tiennent pas les cartes. Elles veulent avoir part à l'intérêt, non à l'action (2).

Grave et simple idéal de vie auquel elles rapportent toute leur éducation et qui en marque le caractère.

Certes, nous l'avons vu, ce n'est pas l'ampleur qui manque aux programmes tracés par les femmes pour l'éducation des femmes. Cependant la variété des connaissances n'est point le but auquel elles s'attachent. Au-dessus de l'étendue du savoir elles placent la certitude et la fermeté de la raison. Elles y subordonnent tout le reste. Le premier précepte de Fénelon, c'est qu'on ne saurait parler raison aux enfants ni trop tôt ni trop souvent. La raison est la règle de Saint-Cyr. A ce sujet, Mme de Maintenon est intarissable; elle a des expansions de raison; c'est la forme de sa sensibilité. Ce que Mme de Lambert recommande par-dessus tout à sa fille, c'est de « vivre en société avec sa raison ». Mme d'Epinay ne pense pas autrement que Mme Guizot (3). Pour atteindre ce fond de l'esprit, on compte moins sur l'enseignement lui-même que sur la lecture et la réflexion. Quand Mme de Sévigné a le bonheur d'aller s'enfermer pendant une semaine dans le couvent d'Aix avec Marie-Blanche, elle passe « tout le jour à converser avec elle pour lui façonner et lui nourrir l'esprit ». Mme Geoffrin déclare que ç'a été là presque toute son éducation : dans son enfance, sa grand'mère ne lui a appris qu'à lire; mais elle la faisait lire beaucoup et raisonner sur tout ce qu'elle avait lu. Bien plus, on s'apitoie sur le sort de ces filles trop livresquement élevées, suivant le mot de Montaigne, qui, rassasiées de ce qu'elles ont appris, sans désir d'apprendre ce qu'elles ignorent, n'ont plus d'activité que pour feuilleter des romans et s'y perdre, ou pour faire de la tapisserie. On veut des intelligences exercées et libres. La trop grande dispersion de l'esprit inquiète les femmes les plus jalouses de la distinction de leur sexe. Mme de Staël n'admet pas qu'on mette en balance « le développement d'une faculté et l'acquisition de quelques connaissances de plus ». Sur les quatorze heures d'occupation que comporte la journée active d'une jeune fille dans le plan qu'elle a dressé, Mme Necker n'en donne que quatre au travail proprement dit; le reste est partagé entre le repos, la culture des arts, les exercices physiques et les réunions de famille, où l'instruction se complète et s'achève par l'échange réfléchi des observa-

(1) Un homme sans femme, dit un proverbe annamite, est comme un cheval sans bride.

(2) « Les femmes, écrit de son côté Mme Guizot, sont dans la société comme ces religieux qui, ayant renoncé à toute influence immédiate sur les affaires, n'y peuvent prendre part qu'en obtenant de l'empire sur ceux qui les conduisent. »

(3) « Les femmes auraient besoin, dit Mme Guizot, qu'on leur parlât raison de bonne heure. » Ce n'est, on le sait, l'avis ni de Rousseau, ni de Kant, pour qui « toute la philosophie des femmes est de sentir ».

tions, des sentiments, des idées (1). Elle ne craint pas de dire, enfin, elle qui a posé d'une main si sûre les fondements de l'éducation libérale et progressive : « Les femmes, selon nous, doivent avoir du goût et de la facilité pour l'étude, plutôt que beaucoup de savoir : il n'est pas du tout fâcheux que le désir de s'instruire l'emporte chez elles sur l'instruction. Tâchons de leur donner l'habitude de l'application, l'envie de saisir les idées nouvelles, inspirons-leur même un certain goût pour lutter avec les difficultés, et faisons-leur grâce de la science (2). »

Nous sommes devenus plus exigeants, et cette exigence est l'honneur de notre temps. Le champ des connaissances nécessaires s'est étendu, et nous ne pouvons en rien nous passer de précision. D'autre part, dans une société démocratique incessamment transformée par le travail, et où l'on ne tient compte à chacun que de sa valeur propre, l'éducation n'a plus de privilèges : ouverte à tous, filles ou garçons, elle doit être pour tous l'école de la vie et se prêter à tous les besoins. Enfin, chaque jour, sous nos yeux, par le mouvement naturel du progrès des idées sociales, la place de la femme dans la famille et hors de la famille s'étend et grandit. Les esprits les plus sages réclament pour elle le développement des droits civils et le libre accès à ceux des emplois professionnels auxquels la prédisposent l'aisance naturelle de son intelligence et la dextérité de ses organes. Si les idées de M. Stuart Mill sur le partage des droits politiques ont rencontré chez nous, même parmi les théoriciens, moins de partisans que de contradicteurs (3), nul ne fait difficulté de reconnaître que notre constitution politique impose à la femme le devoir de ne rester étrangère à aucune des graves questions qui s'agitent autour d'elle, de ne se désintéresser de rien. Ce qui était utile du temps de M^me^ Necker et de M^me^ de Rémusat est devenu indispensable; ce que les femmes du XVII^e^ et du XVIII^e^ siècle réclamaient à juste titre pour elles, c'est pour elles et pour nous aujourd'hui que nous devons le donner. Un programme d'éducation des filles qui, avec l'instruction morale et littéraire, n'embrasserait pas les éléments des sciences et les principes généraux de l'organisation sociale, serait, à bon droit, taxé d'insuffisance; un enseignement qui ne parcourrait que superficiellement les points essentiels de ce programme serait bientôt décrié.

(1) « Un quart d'heure de réflexion étend et forme plus l'esprit que beaucoup de lectures. » (Mme DE LAMBERT, *Avis d'une mère à sa fille.*) — « Pourquoi s'en prendre aux hommes de ce que les femmes ne sont pas savantes, dit La Bruyère? Par quelles lois, par quels rescrits leur a-t-on défendu d'ouvrir les yeux et de lire, de retenir ce qu'elles ont lu, et d'en rendre compte ou dans leurs conversations ou par leurs ouvrages. » (*Des Femmes*, 49.)

(2) *L'Éducation progressive, Étude de la vie des femmes*, liv. II, chap. III.

(3) Sur l'historique de la question de l'affranchissement des femmes en Angleterre, on consultera utilement, dans la *Revue politique et littéraire* (2 et 9 mai 1874), l'intéressant travail de Mme C. Coignet, une des femmes de notre temps qui s'est vouée avec le plus de passion et de talent à l'étude des grands problèmes de l'éducation moderne. — Voir, dans le même ordre d'idées, un article de la *Revue Britannique* (janvier 1877), *sur le Collège pour femmes du professeur Holloway*. — Voir également, dans la *Revue des Deux Mondes* (15 mars 1873), une remarquable étude de M. Alfred Rambaud sur *l'Éducation des filles en Russie et les gymnases de femmes*, et les deux intéressants articles de M. Buisson sur l'*Enseignement supérieur des femmes en Angleterre*, publiés dans la *Revue Internationale de l'Enseignement* (15 janvier et 15 mars 1881).

Mais il faut distinguer entre ce qu'il est possible de savoir et ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, entre ce qui peut être la parure de l'esprit et ce qui doit en constituer le fond; et c'est ici que les conclusions de Mme de Staël et de Mme Necker méritent d'être pesées.

Deux choses, en effet, sont à considérer dans l'éducation : l'acquisition des connaissances et le développement des facultés. L'une ne se conçoit pas sans l'autre. Cependant elles diffèrent l'une de l'autre dans une certaine mesure, selon qu'il s'agit des hommes ou des femmes. Indépendamment d'un esprit bien fait, ce que rien ne remplace, l'homme a besoin d'un fonds de savoir solidement établi, entretenu avec soin, souvent renouvelé, toujours prêt, qu'il applique à ses fonctions, à son industrie, aux affaires publiques ou privées, à toute la conduite de sa vie. Il n'en est pas ainsi au même degré pour la femme. Ce qui lui est le plus utile à elle-même et aux autres, ce qui vaut le mieux en elle, ce n'est pas ce qui lui reste du savoir acquis, quel qu'en soit le prix, toujours assurément fort estimable, c'est l'esprit même que ce savoir a contribué à former. Le premier souci d'une éducation bien dirigée doit donc être d'assurer à la jeune fille cette haute culture morale qui crée la personne humaine; de lui inculquer ce respect de la vérité et ce goût de la sincérité qui font la probité de l'intelligence et du cœur; de lui constituer enfin, comme la plus précieuse des dots que l'instruction puisse donner, ce qu'on appelle familièrement un bon jugement, capable, dans les conjonctures graves ou délicates, de se résoudre vite et bien. « Instruire un enfant, dit Mme Necker, c'est le construire en dedans, le faire devenir un homme. » Les filles, à cet égard, ont les mêmes titres que les garçons. C'est là que se trouve la véritable égalité de la femme avec l'homme, l'égalité morale, celle que l'antiquité païenne a reconnue, en termes saisissants de justesse et de grâce, par la bouche de Plutarque (1), de Sénèque (2) et de Musonius (3), celle que les Pères de l'Eglise ont travaillé à faire passer dans les mœurs, celle que Fénelon, Rollin, Rousseau lui-même défendent avec tant de bon sens, celle que, de nos jours, ont éloquemment soutenue MM. Legouvé (4), V. Duruy, de Gasparin (5), P. Janet, Jules Simon (6), la seule que revendiquent en réalité les femmes, miss Hamilton et miss Edgeworth, comme Mme de Lambert et Mme Guizot (7);

(1) *Préceptes de mariage.* — Cf. *Les Vertueux Dicts des femmes.*

(2) *Consolation à Helvia et à Marcia; Epîtres.*

(3) *S'il faut élever les filles comme les garçons.*

(4) *Histoire morale des Femmes* (1849).

(5) *Les Réclamations des Femmes*, 2e édition, 1872. — Cf. L. Legrand, *le Mariage et les Mœurs en France*, ch. III, *De l'éducation des deux sexes.*

(6) *L'Ouvrière* (1863); *l'École* (1864). — Voir aussi le discours de M. F. Passy sur l'*Introduction de l'économie politique dans l'enseignement des femmes* et les *Nouveaux Essais de politique et de littérature* de Prévost-Paradol, ch. XXVII, pag. 362.

(7) Mme Guizot ne traite que de l'éducation morale. C'est la partie fondamentale des traités de Mme Necker et de Mme de Rémusat. Mme de Lambert, qui s'étend davantage sur l'instruction proprement dite, va jusqu'à dire : « Ce n'est pas la privation des connaissances qui est à craindre, c'est l'erreur et le faux jugement... Nous croyons avoir beaucoup avancé, quand nous nous chargeons la mémoire d'histoire et de faits; cela ne contribue guère à la perfection de l'esprit. Il faut s'accoutumer à penser. » (*Avis d'une mère à sa fille.*)

celle enfin que M. Stuart Mill considère comme la première de toutes (1), et qui, dans sa pensée, doit servir à préparer les autres.

Or pour arriver à ce résultat, quelle est proprement la part à faire aux connaissances?

Assurément Mme Necker sacrifie trop les connaissances à l'esprit. Pour être instruite, une femme n'est pas nécessairement exposée à devenir une *femme savante*. Si la pédanterie est un ridicule qui parfois touche au vice, le savoir bien approprié est une force qui le plus souvent concourt à la vertu. Mais, ce principe établi, Mme Necker fait preuve de sagesse, lorsqu'elle demande qu'on ne sacrifie pas l'esprit aux connaissances. C'est le défaut de l'éducation moderne. Et, sans compter qu'une fois la mesure dépassée, on obtient d'autant moins qu'on exige davantage, il y a lieu de craindre que cette surcharge de science ne brise ou n'affaiblisse les ressorts qu'il s'agit de fortifier. Le mal n'a rien qui nous soit propre. Il est l'effet universel du développement de la civilisation, effet d'autant plus redoutable que, à mesure que les programmes s'étendent, la période d'application qui leur est consacrée se restreint. L'enfant a de moins en moins de temps pour apprendre de plus en plus de choses. Si le danger qui en résulte est à prévenir pour les garçons, à plus forte raison y a-t-il lieu d'en préserver les filles, qui n'ont ni le même tempérament (2), ni les mêmes devoirs, ni les mêmes besoins. C'est pour elles surtout que l'éducation doit être une œuvre de choix. Par là, nous n'entendons pas, est-il besoin de le dire? supprimer de leurs études l'effort, qui seul est fécond; nous voudrions le mieux utiliser en le concentrant davantage. Encore moins s'agit-il de faire pour les filles une science moins précise, une science à leur usage, *ad usum puellarum*, mais seulement de leur rendre la science, la vraie science, plus accessible et plus assimilable, en la dégageant de tout ce qui n'est pas indispensable à l'éducation de l'esprit. Bien du détail de menu savoir et de menus faits peut leur être épargné. Elles n'ont que faire des curiosités (3). Ce que nous voudrions pour elles, en un mot, c'est un enseignement sobre, bien dépouillé, pour ainsi dire, un enseignement de résultats et de conclusions, qui mette avec exactitude les sentiments, les idées, les inventions, les découvertes, les grands gains de la civilisation humaine en pleine lumière (4).

(1) *De l'Assujettissement des Femmes,* chap. IV, pag. 233 et suiv.

(2) Voir l'*Éducation physique des jeunes filles, ou Avis aux mères sur l'art de diriger leur santé et leur développement,* par J.-B. Fonssagrives, professeur à la Faculté de Montpellier.

(3) « En France, disait une femme qui s'y connaissait (Mme de Girardin), toutes les femmes, sauf les bas-bleus, ont de l'esprit. »

(4) « Le principal objet de la science des femmes, dit Kant, qui donne ici à sa théorie sur l'éducation du sentiment sa portée la plus haute, c'est l'espèce humaine... Il est beau de rendre agréable à une femme la vue d'une carte représentant le globe terrestre ou les principales parties de la terre. On y parvient lorsque, en la mettant sous ses yeux, on lui dépeint les divers caractères des peuples, la variété de leur vie et de leurs sentiments moraux, surtout si on en montre l'influence sur les rapports des sexes entre eux, et qu'on y ajoute quelques simples explications tirées de la différence des climats, de la liberté et de l'esclavage de ces peuples. Il importe peu qu'elles sachent ou ignorent les divisions particulières de ces pays, leur industrie, leur puissance ou leur souverain. De même, du système du monde elles n'ont besoin de savoir que ce qu'il leur en faut pour être touchées du spectacle du ciel dans une belle soirée,

Les maîtres capables de fournir de telles leçons seront difficiles à former sans doute. Ceux-là seuls savent enseigner exactement ce qu'il faut et dans la mesure où il le faut, qui possèdent de grandes ressources de savoir et de méthode. L'école normale de Sèvres y pourvoira (1). Nos élèves ont compris dès aujourd'hui que tous les sacrifices d'érudition et de haute théorie qu'elles s'imposeront dans leur enseignement selon cet esprit sont de purs profits.

Pour arrêter le cadre même des programmes appliqués à la loi de 1880, il a fallu s'imposer tant d'autres retranchements ! Des maîtres autorisés auraient souhaité d'y introduire l'étude des langues anciennes (2). Quels idiomes mieux faits pour exercer l'esprit à l'analyse des formes du langage, plus propres à le nourrir par l'excellence morale des idées qu'ils ont servi à exprimer ! C'était, en outre, semblait-il, un moyen de plus de rapprocher la femme du mari, la mère de l'enfant. On a dû résister à ces entraînements généreux. On a compris que les secrets de ces langues exquises et fortes n'étaient pas de ceux qui se laissent ravir en quelques heures d'application surmenée, et que, à supposer qu'en cela l'aide de la mère pût vraiment être utile à l'enfant, les exercices de déclinaison et de conjugaison qu'elle balbutierait avec lui ne vaudraient pas le temps qu'elle aurait employé à les apprendre. On a considéré, en outre, que l'étude des langues modernes comparées avec la langue française suffisait pour initier la jeune fille à la philosophie de la grammaire ; enfin, que les traductions ouvraient à toute intelligence sérieuse les trésors de ces littératures sans égales, et que mieux valait lire et relire à l'aise une bonne version de l'*Économique* de Xénophon que d'en épeler le texte, péniblement, à l'aide d'un dictionnaire. Ne nous plaignons pas de ces décisions. Elles n'empêcheront pas une M^me^ Dacier de naître ; et, en prévenant chez les autres d'impuissantes ambitions, elles contribueront à sauvegarder la grâce solide de l'esprit français. C'est une erreur, au surplus, de vouloir faire tenir toutes les études dans le travail des quelques années de la jeunesse ; l'éducation est l'œuvre de la vie entière. J.-J. Rousseau, dont les paradoxes contiennent toujours une certaine part de vérité, compte avec raison sur les soins d'*Emile*, sur le loisir que laisse l'existence la plus active, sur le temps enfin, pour achever de mûrir chez *Sophie* les dons de la nature. Mettre l'élève en possession d'elle-

c'est-à-dire pour comprendre de quelque manière qu'il existe encore d'autres mondes et d'autres belles créatures. »

(1) Voir dans le *Bulletin administratif* du 18 février 1882 (nº 480, pag. 475) le discours de M. E. Legouvé, inspecteur général, directeur des études.

(2) Voir les discussions du groupe de l'enseignement des jeunes filles dans les procès-verbaux de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* et le substantiel *Rapport* de M. Maurice Vernes sur les *Programmes d'un lycée de jeunes filles*. — Le programme du Collège Sévigné n'admet les *notions élémentaires de latin* qu'à titre d'auxiliaires de l'étude du français (pag. 14). C'est en ce sens et dans cette mesure que ces notions ont été inscrites dans la série des matières du cours facultatif de la quatrième et de la cinquième année des lycées et collèges (arrêté du 14 janvier 1882).

On sait que la création et l'organisation du Collège Sévigné sont dues, pour la plus grande part, à l'initiative et à la direction de l'éminent philologue M. M. Bréal, qui, depuis dix ans, consacre aux intérêts de l'éducation nationale tous les loisirs que lui laisse la science.

même; allumer dans son esprit le foyer de la vie intellectuelle et morale; n'est ce pas tout ce qu'on peut, tout ce qu'on doit demander à un bon système d'études pour les jeunes filles, s'en remettant du surplus sur elles-mêmes, sur leurs propres facultés réglées et affermies (1)?

A la question de l'étendue des programmes se rattache celle de leur répartition. Dans les pays voisins, en Suisse, en Allemagne, en Italie, les études secondaires des jeunes filles s'étendent sur une période de huit à dix années en général, de sept au moins (2). L'enfant commence ses classes entre six et huit ans (3). Cette durée de la scolarité permet de distribuer et de graduer les matières de l'enseignement. On ne craint pas de se maintenir d'abord aux éléments de la culture morale et littéraire, en se bornant à exercer l'esprit de l'élève à l'observation des phénomènes scientifiques par les leçons de choses. Pour l'appliquer aux sciences proprement dites, on attend; et lorsque le moment de la maturité nécessaire paraît venu, c'est-à-dire vers la fin ou au plus tôt vers le milieu des études, on leur fait leur place, mais en réservant encore aux lettres une part de temps et d'efforts considérable.

Ce n'est pas sur ce plan qu'a été conçue l'application de la loi du 21 décembre 1889. Le décret et l'arrêté exécutifs du 14 janvier 1882 n'ouvrent le lycée ou le collège à la jeune fille qu'à partir de douze ans (4). Jusque-là elle doit suivre l'école primaire, ou faire, soit dans un établissement libre, soit dans la famille, des études équivalentes. De douze à

(1) Voir l'*Instruction supérieure pour les femmes,* par Émile de Lavelaye. (Extrait de la *Revue de Belgique,* 1882.)

(2) Cf. Dreyfus, *l'Éducation nouvelle,* 2e partie, chap. vi. — *La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* fixe à huit années le minimum de la durée des études, de neuf à dix-sept ou dix-huit ans, et elle les partage en deux séries ou divisions (division inférieure, division supérieure) d'égale étendue. (Rapport de M. Vernes.)

(3) Voici l'organisation de quelques établissements étrangers :

| ÉTABLISSEMENTS. | NOMBRE DE CLASSES. | AGE D'ENTRÉE. |
|---|---|---|
| Genève | 8 | 10 ans. |
| Berne | 12 | 6 à 7 — |
| Lausanne | 7 | 9 — |
| Berlin, École Louise | 10 | 6 à 7 — |
| — École Sophie | 9 | 6 à 7 — |
| — École Victoria | 9 | 6 à 7 — |
| — École Charlotte | 10 | 7 — |
| Munich | 6 | 10 — |
| Cologne | 7 | » — |
| Elberfeld | 10 | 6 à 7 — |
| Breslau | 10 | 6 à 7 — |
| Nymphenbourg | 10 | 6 — |
| Leipsig | 10 | 6 à 7 — |
| Dresde | 10 | 6 à 7 — |
| Heidelberg | 10 | 6 à 7 — |
| Darmstadt | 10 | 6 à 7 — |
| Turin | 7 | 6 à 7 — |
| Naples | 8 | 6 à 7 — |

(4) Décret, art. 1; arrêté, art. 1.

dix-sept ans, la scolarité est partagée en deux périodes : de douze à quinze ans, période d'enseignement commun et obligatoire, embrassant presque dans une égale mesure toutes les matières scientifiques et littéraires; de quinze à dix-sept, période d'enseignement mi-partie obligatoire, mi-partie facultatif, portant sur les mêmes matières, revues de plus haut et avec plus de développement. Par ces dispositions, on s'est proposé, d'une part, de faciliter aux élèves de l'école primaire l'accès du lycée, d'autre part, d'assurer à la jeune fille, au bout de trois ans, un ensemble complet des connaissances qu'elle doit posséder. Peut-être l'enseignement secondaire, tel que le législateur en avait établi les cadres, aurait-il eu à souffrir de ce compromis, si, par un heureux correctif, on n'avait autorisé le lycée à s'annexer des classes élémentaires (1), et si l'on n'avait en même temps donné aux études de la deuxième période un caractère semi-facultatif propre à retenir les jeunes filles, en leur offrant le moyen de s'adonner à leurs aptitudes spéciales (2).

La nécessité des classes élémentaires n'a pas besoin d'être démontrée. Compter sur la famille pour y suppléer, c'est se faire illusion sur son impuissance et méconnaître l'objet même de la loi qui a été faite pour lui venir en aide. Qu'on puisse espérer davantage du concours des établissements privés, cela n'est point douteux; mais serait-il juste et prudent de demander à l'enseignement libre un simple travail de dégrossissement pour des élèves destinées à lui être ultérieurement enlevées? Quant aux établissements primaires proprement dits, fût-il possible d'y admettre, avec les enfants dont c'est la place, celles qui ne feraient qu'y passer pour arriver aux études secondaires, — alors que l'application de la loi sur l'obligation combinée avec celle de la gratuité va créer tant de charges à l'État, — cette organisation, en obligeant l'école à prendre des enfants qui ne seraient pas faites pour elle, lui serait aussi funeste qu'il serait funeste au lycée de recevoir des élèves qu'il n'aurait pas préparées. L'école, pour rendre les services qu'on lui demande, doit rester l'école, c'est-à-dire s'accommoder aux besoins de la moyenne des intelligences que son rôle est de former. Ce n'est qu'une élite qui en sortira pour entrer au lycée; et, avec l'aide qu'elles ne manquent jamais de trouver, les élites arrivent toujours à se frayer leur chemin. Que le lycée, de son côté, conserve son caractère d'établissement d'éducation à longue portée. Pour exercer sur l'esprit de l'enfant une action sûre, il faut le soumettre de bonne heure à une forte discipline. Rollin et Mme Necker fixent à huit ans l'âge où la jeune fille est en état d'entreprendre ses études (3), et de

(1) Décret du 28 juillet 1881, art. 14; arrêté du 28 juillet 1881. Le soin d'établir les programmes des classes élémentaires est laissé à la directrice de l'école, assistée du conseil des professeurs, sous le contrôle du recteur de l'Académie.

(2) Voir dans la *Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, les articles de M. Ch. Bigot (nos 3 et 4, septembre et octobre 1882).

(3) C'est également l'avis de l'abbé de Saint-Pierre, de Mme de Miremont, de Mme Campan. L'abbé de Saint-Pierre propose de prendre les petites filles à cinq ans, Mme de Miremont à sept. « La nature, dit-elle, n'est jamais neutre; elle semble même parler plus tôt chez les femmes. » — « Dès cinq ans, dit Mme Necker, l'enfant est en possession de toutes ses facultés naturelles. » — Mme de Maintenon recevait à Saint-Cyr dès six ans. Mme d'Épinay veut qu'on ne commence l'éducation des enfants, filles ou garçons, qu'à douze ans. C'est sa manière de rendre hommage à Rousseau. Mme de Genlis et Mme de Staël

huit à douze ans, sa précocité naturelle peut être singulièrement mise à profit pour l'emmagasinement des premières connaissances et le développement des facultés naissantes. Dans ce système, la douzième année devient, non la date d'un recommencement, — car le programme de l'école primaire ne diffère guère aujourd'hui de celui de l'enseignement secondaire qu'en ce qu'il est plus concentré, — mais l'ouverture d'une ère nouvelle de progrès. Ce qui importe par-dessus tout, c'est que l'élève reste dans les mains auxquelles elle a été d'abord confiée, qu'elle voie devant elle clairement et sans impatience le chemin à parcourir; que, de son côté, le maître puisse compter sur les années, prendre du champ, régler sa marche suivant le besoin, semer au moment propice, donner au germe le temps de fructifier, et ne pas se presser de faire la récolte. Le temps et l'esprit de suite font la force du maître et la sécurité de l'enfant. C'est, nous venons de le voir, le principe sur lequel repose l'organisation de toutes les écoles de l'étranger; notre collège Sévigné est établi sur les mêmes bases. Un établissement d'enseignement secondaire sans classes élémentaires qui lui soient propres est un édifice sans fondations. Ce qui est prévu comme une tolérance ne peut manquer de devenir la règle.

Un autre avantage d'une éducation ainsi conduite avec ensemble et unité, c'est qu'elle permet, à quinze ans, dit le décret, — nous aurions mieux aimé seize, — non pas d'affranchir la jeune fille de tout travail, mais de la laisser suivre la pente de ses préférences particulières, sans renoncer aux études générales. C'est, à nos yeux, en effet, une idée prévoyante et libérale, que le partage établi, pour les deux années de la seconde période entre les matières scientifiques et les matières littéraires, chaque section ayant un fond commun de cours obligatoires et une série diverse de cours facultatifs (1). On reproche aux études universitaires de jeter tous les esprits dans le même moule. Michelet s'en est plaint éloquemment plus d'une fois. Il est bon de ne pas soumettre les jeunes filles à cette uniformité absolue (2). Nous ne voyons non plus aucun inconvénient à substituer dans cette période le cours à la classe, c'est-à-dire une forme d'enseignement qui, sans cesser d'être réglée, donne à l'élève plus d'aisance. On ne peut guère se le dissimuler : à partir de quinze ans, la jeune fille commence à appartenir à la vie intérieure de la famille, aux soins du ménage, en même temps qu'aux relations du monde (3). Le

posent la même règle. « A douze ans, écrit Mme de Genlis, Adèle n'aura pas d'idées, mais elle n'en aura pas de fausses. » Plus tard elle s'est écartée, et Mme de Staël encore plus qu'elle, des doctrines de l'éducation négative.

(1) Voir le *Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique au nom de la Commission chargée d'examiner le projet d'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, par M. Marion. membre du Conseil.

(2) Ce principe est suivi à l'école de Genève. « Les élèves régulières de deuxième année de la division supérieure ne sont astreintes qu'à un minimum de quinze heures par semaine au lieu de vingt-trois. Elles pourront compléter ces quinze heures par d'autres leçons du même programme laissées à leur choix. » Arrêté du Conseil d'État, 9 octobre 1877.

(3) Parmi les 10,768 jeunes filles qui, au 1er janvier 1882, composaient l'effectif des pensionnats du département de la Seine, 779 seulement avaient plus de seize ans. Les autres se répartissaient ainsi :

| | | | |
|---|---|---|---|
| de moins de 6 ans. . . . | 1,048; | de 10 à 13 ans. . . . | 3,194; |
| de 6 à 10 ans. . . . . . . | 3,338; | de 13 à 16 ans. . . . | 2,409. |

moment est venu, d'ailleurs, de l'exercer à la pratique des langues vivantes (1) et de favoriser la culture des arts qui achèvent de former l'esprit, l'épurent et l'élèvent. Comment oublier enfin que, si l'on veut que cette éducation sérieuse profite et plaise, — et elle ne peut profiter qu'en plaisant, — c'est à la condition de ne pas trop peser?

Une institution d'un caractère si nouveau et si délicat n'entrera dans les mœurs qu'à la condition d'y être introduite avec une fermeté de vues tempérée par la sagesse (2). Suivant un dicton anglais, rien n'est impossible au Parlement, sauf de changer un homme en femme. Gardons-nous de paraître vouloir changer les femmes en hommes, et, pour faire entrer dans le ménage plus de force, n'allons pas en bannir la douceur et la grâce. Nous ne sommes plus au temps où l'on se demandait si la femme a une âme, ni si l'âme de la femme ne diffère pas de celle de l'homme. Ce qui est incontestable, c'est que ni leur destination n'est la même, ni leur nature. Or le but de l'éducation, c'est le perfectionnement dans l'ordre de la nature. Fortifions donc dans la femme la raison, qui est le bien commun, mais sans porter atteinte aux dons qui lui sont propres. Toutes ses faiblesses ne sont pas des défauts, pas plus que nos énergies ne sont toutes des vertus. Moins riche que l'homme en qualités acquises, la femme l'emporte par les qualités natives, ce que Montaigne appelle les qualités de prime-saut. Son instinct la guide parfois aussi heureusement que la plus rigoureuse logique; tandis que nous discourons, elle observe : le grand livre du monde lui est familier; elle devine, elle démêle, elle pénètre; c'est, dans le détail des choses de l'âme, un merveilleux psychologue. Sa volonté, moins fortement trempée que celle de l'homme, conçoit, quand il le faut, les résolutions les plus vaillantes, les résolutions du sacrifice; où nous nous décidons par raison, elle écoute son cœur et la tendresse n'a pas de source plus profonde, le dévouement de plus complet abandon. Sa sensibilité exquise vibre à tous les souffles : mobile, passionnée, ne craignant, n'espérant jamais à demi, elle ressent tour à tour et réfléchit admirablement les émotions diverses. Au bon sens le plus solide elle sait allier les grâces légères. Dans tout ce qui demande du

(1) M. Dreyfus-Brisac remarque avec raison que, dans presque tous les pays d'Europe et d'Amérique, les jeunes filles connaissent deux langues étrangères et souvent trois : le français, l'anglais ou l'allemand ou l'italien. (*L'Éducation nouvelle*, page 174.) — La loi du 21 décembre 1880 dit « une langue vivante au moins ». L'arrêté du 14 janvier 1882 en indique deux (l'anglais et l'allemand), en laissant le choix. « Chaque élève, dit M. Marion dans son Rapport, pourra apprendre deux ou plusieurs langues, mais successivement, plutôt qu'à la fois. »

(2) « Les femmes ne sont nullement condamnées à la médiocrité, écrit avec beaucoup de sens et d'enjouement J. de Maistre à sa fille ; elles peuvent même prétendre au sublime, mais au sublime féminin. Chaque être doit se tenir à sa place et ne pas affecter d'autres perfections que celles qui lui appartiennent. Je possède ici un chien nommé *Biribi*, qui fait notre joie; si la fantaisie lui prenait de se faire seller et brider pour me porter à la campagne, je serais aussi peu content de lui que je le serais du cheval anglais de ton frère, s'il s'avisait de sauter sur mes genoux ou de prendre le café avec moi. L'erreur de certaines femmes est d'imaginer que, pour être distinguées, elles doivent l'être à la manière des hommes. Il n'y a rien de plus faux... La femme ne peut être supérieure que comme femme ; mais dès qu'elle veut *émuler* l'homme, ce n'est qu'un singe. Adieu, petit *singe*. Je t'aime presque autant que Biribi, qui a cependant une réputation immense à Saint-Pétersbourg. » (*Lettres*, 1808.)

tact, du goût, moins d'application que de génie, l'oubli ou le don de soi-même, — dans la conversation, la correspondance, la critique, — des juges difficiles ne lui reconnaissent pas de supérieur. Elle a la finesse, l'élan, le charme. Ce sont là des richesses incomparables, dont il n'est besoin que de diriger et de perfectionner l'emploi. On peut régler son imagination et rectifier son jugement, éclairer ses sentiments et assurer sa volonté, discipliner, en un mot, ses facultés, sans en contraindre l'allure naturelle. Dans une page pleine d'humour, Herbert Spencer figure l'éducation, — celle qu'il s'agit de remplacer, l'éducation décorative et des vaines formules, — sous les traits d'une sorte de poupée revêtue d'oripeaux et se mouvant par ressort (1). Nous aimons à nous imaginer celle qu'il s'agit de créer sous la figure de ces statues antiques que Fénelon représente dans toute la sève de la vie, le port élégant et ferme, la démarche modeste et aisée, le front éclairé par la pensée, le sourire aux lèvres.

(1) *De l'Éducation intellectuelle, morale et physique*, chap. I.

**GRÉARD**,
Membre de l'Institut,
Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

# REVUE RÉTROSPECTIVE

## DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

---

### LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES AU COMMENCEMENT DU SIÈCLE

EXTRAIT DU *Coup-d'œil sur les universités et le mode d'instruction publique de l'Allemagne protestante*, *en particulier du Royaume de Westphalie*, par CHARLES VILLIERS (Cassel, 1808).

On se formerait une idée bien rétrécie et bien incomplète de ces grands établissements, si on ne leur supposait une autre sphère d'activité qu'aux gymnases, et qu'on ne les crût destinés qu'à l'instruction seulement des gens du pays. Leurs fondateurs ou réformateurs ont eu des vues bien plus étendues, et se sont proposé d'en faire des écoles pour toutes les nations civilisées. Ce que l'Empereur a dit dernièrement de l'une d'elles : « Qu'elle n'appartenait point à tel état particulier, point à l'Allemagne, mais à l'Europe entière, » peut se dire de toutes les autres, ou du moins des principales. — Ce qui ne saurait avoir lieu pour des écoles inférieures, destinées à un âge qui ne peut s'éloigner autant du toit paternel, a tout naturellement lieu quant à ces hautes-écoles destinées à l'homme. On y accourt des contrées les plus lointaines, où a pénétré la réputation de leur excellence; de Moscou et des confins de l'Asie, de Smyrne et de Philadelphie, de Cadix et de Stockholm. Les deux tiers, par exemple, de la population académique de Gœttingue ont toujours été composés de jeunes gens étrangers au pays. Les sciences, en effet, ne sont d'aucune nation; elles sont le patrimoine de l'humanité entière; et nulle part, sans doute, ce lien moral de tous les peuples civilisés ne contribue autant à leur union réelle, que dans les grandes Universités de l'Allemagne protestante.

C'est là, c'est au milieu de ce concours d'hommes de toutes les nations, et qui viennent y chercher des lumières, les uns déjà dans la force de leur âge, les autres dans l'effervescence des jeunes années, et dans tout le feu de l'enthousiasme pour la science, c'est là que professent avec liberté, avec émulation, les maîtres les plus distingués, les écrivains les plus célèbres de l'Allemagne dans tous les genres. Il faut absolument se défaire, pour concevoir et juger un tel institut, de toute arrière-pensée d'école ordinaire, de régularité monastique, et de cette discipline de collège qu'on impose à l'enfance. Ce sont ici des hommes

qui parlent à des hommes, et qui leur révèlent les plus hautes connaissances qu'il soit donné à l'esprit humain d'acquérir. Qu'on se rappelle, pour s'en former une juste idée, ces fameuses écoles d'Athènes, du Portique et de l'Académie, où des sages donnaient leurs leçons aux plus illustres et aux plus spirituels d'entre les Grecs, aux plus avides de savoir, à ceux qui devaient bientôt conduire les affaires, ou commander les armées de l'État.

Les instituts dont nous traitons sont donc des écoles supérieures et universelles, dont les maîtres sont des lettrés du premier ordre, et dont les élèves sont des hommes. C'est de la réunion de tels maîtres, de tels élèves, de quelques artistes et agrégés nécessaires, que se compose une Université. C'est un corps qui a ses lois, son organisation, comme le veut la nature des choses. Son chef suprême est le Chef de l'État, le Prince. Les Souverains ne dédaignent pas de mettre parmi leurs titres celui de recteur perpétuel (*rector magnificentissimus perpetuus*) de leurs Universités. Le roi d'Angleterre a toujours été recteur de celle de Gœttingue. Sous le prince, c'est un ministre ou un *curateur* qui gouverne l'Université. L'administration et la discipline de la petite République, sont confiées, comme autorité locale, sous la direction suprême du prince et de son ministre, à un certain nombre des plus anciens professeurs, ordinairement de quinze ou vingt, qui forment le *sénat académique,* sous la présidence d'un *prorecteur* (ou vice-recteur) choisi dans leur sein, et qui change chaque année ou demi-année. Ce sénat remet ordinairement le soin des affaires courantes à un ou plusieurs comités, et ne s'assemble que pour les objets de quelque importance.

Suivant une antique division, les professeurs d'une Université sont répartis en quatre sections ou facultés : THÉOLOGIE, JURISPRUDENCE, MÉDECINE, PHILOSOPHIE. Cette division est plus apparente que réelle, comme on s'en convaincra en parcourant le détail de leurs fonctions.

Les professeurs de la faculté de *théologie* enseignent cette science. Mais leur enseignement resterait fort incomplet, si un ou deux professeurs de la faculté de jurisprudence ne faisaient, pour les jeunes théologiens, des cours de droit ecclésiastique; si, dans la faculté dite de *philosophie,* d'autres professeurs ne faisaient des cours de langues anciennes et orientales, de critique, d'histoire, de philosophie et de morale, dans leur application à la doctrine religieuse. — Quelquefois se joint à ces instructions, pour ceux qui se destinent au saint ministère dans les campagnes, un cours d'économie, un autre de médecine domestique, ou d'hygiène, afin qu'ils puissent devenir les conseils et les appuis de leurs paroissiens dans l'état de santé et de maladie.

Les professeurs de la faculté de *jurisprudence* font des cours sur toutes les branches du droit civil et politique, de nature et des gens. Il n'est pas besoin de faire sentir combien les étudiants en droit ont aussi un besoin instant de suivre des cours d'histoire, ainsi que de langues anciennes, de morale, de logique et autres qui se donnent dans la faculté de *philosophie.*

La faculté de *médecine* professe les diverses parties de cette science et de la chirurgie. Mais leurs élèves ne peuvent se passer des cours que font les professeurs de physique, qui appartiennent à la faculté de *philosophie;* ils ne peuvent guère plus se passer des cours de jurisprudence et de police médicale. Enfin, il leur faut aussi la connaissance des lan-

gues anciennes, et au moins une bonne logique. Ainsi, les diverses facultés se donnent la main dans le système général de l'enseignement.

La dernière, celle de *philosophie*, en renferme au moins cinq sous cette dénomination générale. On peut les classer ainsi.

1° Une faculté des *sciences mathématiques et physiques;*

2° Une faculté des *lettres;*

3° Une faculté d'*histoire, de diplomatie, de politique et de statistique;*

4° Une faculté de *technologie, d'économie rurale, d'arts mécaniques, d'architecture,* etc;

5° Une faculté de *philosophie* proprement dite.

On voit par là qu'une Université allemande est composée en effet de huit facultés, dont cinq sont réunies sous la commune bannière de la *philosophie*. Aussi cette faculté renferme-t-elle d'ordinaire autant de professeurs que les trois autres prises ensemble. Nous ne nous étendrons pas davantage, en ce moment, sur les différents cours et les objets ordinaires d'enseignement, qu'on trouvera réunis dans un tableau général, placé à la fin de cet ouvrage.

Cependant nous croyons en avoir déjà dit assez, pour rendre sensible la liaison qu'ont entre elles toutes les parties de l'instruction, et les secours nécessaires qu'elles se prêtent les unes aux autres. Toutes les sciences s'appuient mutuellement, et se tiennent par une chaîne étroite qui ne peut se rompre sans préjudice. C'est par où surtout la forme des Universités qui embrassent tout le cycle de l'enseignement, nous paraît préférable à celui des *écoles spéciales,* ou des *facultés* séparées qui en tiennent lieu en France. Il est difficile qu'on soit tout purement jurisconsulte, ou médecin, ou lettré. Il manquera toujours à celui qui n'aura reçu qu'un enseignement strict et exclusif dans une science, les vues générales, les connaissances accessoires qui lient sa science à tout le reste du savoir humain, qui la complètent, la relèvent ou l'ennoblissent. Et si l'on veut obvier à cet inconvénient et remplir toutes ces lacunes évidentes des écoles spéciales, si l'on veut, par exemple, établir des chaires d'histoire près des facultés séparées de théologie, de droit et des lettres, et ainsi du reste, il faudra se résoudre à une multitude de doubles emplois.

A la rigueur, des écoles spéciales peuvent suffire, quand on n'a pour but que de former des sujets nationaux pour les différentes parties. Mais cette forme d'isolement des diverses sciences ne conviendrait pas à un établissement auquel on veut donner un très grand relief scientifique, que l'on destine à être une haute école pour l'Europe entière, une école qui attire à elle la jeunesse de tant de pays divers.

Combien aussi n'a-t-on pas d'exemples que des jeunes gens appelés, par le vœu de leurs parens, ou par des circonstances locales, à un genre d'études, à un état pour lequel la nature ne les avait point faits, ont senti leur véritable vocation se développer dans une Université, et sont devenus, en changeant leur plan d'études, des hommes très distingués? Ce qui ne peut avoir lieu dans une école spéciale, où il n'est question que d'une seule science, où l'on ne peut marcher que dans une seule voie.

C'est surtout aux savants qui composent une Université, que leur réunion dans un même lieu devient utile et précieuse. Dans le perfectionnement de leur science, dans la composition de leurs livres, dans

leurs études journalières, ils sont les uns aux autres d'une ressource indispensable. Souvent l'archéologue est éclairé par celui qui s'occupe des arts mécaniques; le jurisconsulte par le philosophe ou l'historien ; le théologien par le philologue; le physicien par l'anatomiste. Dans un pays d'ailleurs qui, comme l'ancien Empire, et la nouvelle Confédération germanique, n'a pas de grandes capitales, et où les capitales même ne sont pas toutes destinées à des réunions de savans, c'est dans les villes d'Université que ces réunions ont lieu tout naturellement. Près du corps enseignant se forme une *académie,* ou *société des sciences,* composée des mêmes membres; et l'Université se trouve remplir à la fois cette double fonction. Gœttingue en offre un exemple marquant. Sa *Société des sciences* est au rang des plus illustres compagnies savantes de l'Europe. Elle compte parmi ses associés une partie de ce que Paris, Londres, Pétersbourg, et d'autres capitales renferment d'hommes les plus célèbres dans les sciences.

(*A suivre.*)

# CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

## LES ÉTUDES PRÉPARATOIRES DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ALLEMAGNE

Sous ce titre : *Les Études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche*, M. Willmann, professeur à l'Université de Prague, a publié naguère, dans la *Revue*, un remarquable article (cf. t. I, p. 359). Le difficile problème « du recrutement d'un meilleur personnel de l'enseignement secondaire » est loin d'avoir encore été suffisamment élucidé en Allemagne et, à plus forte raison, d'avoir reçu une solution pratique. Je me propose d'exposer dans les lignes suivantes, aussi brièvement que possible, les idées qui ont actuellement cours chez nous à ce sujet, et d'examiner les efforts qui, ici et là, ont été tentés pour remplir au moins quelques-uns des *desiderata*.

Plus que jamais on fait valoir cette observation, que les instituteurs, formés dans les écoles normales primaires, connaissent peu, il est vrai, des choses qu'ils ont à enseigner, mais que le peu qu'ils savent, ils excellent à le communiquer aux petits enfants, et que, sans avoir besoin de sacrifier à des expériences des séries de générations pour arriver, à travers bien des bévues et des faux pas, à la vraie méthode, ils font preuve, de prime abord, dans la pratique, d'une sûreté et d'un tact qui ne laissent rien à désirer. Sous le rapport de ces qualités assurément précieuses on s'accorde, au contraire, à reconnaître l'infériorité des professeurs de l'enseignement secondaire. Il est incontestable qu'à cet égard notre organisation est sinon vicieuse, du moins défectueuse.

Les professeurs de l'enseignement secondaire en Allemagne reçoivent, il est vrai, une excellente préparation scientifique à l'Université, et subissent une épreuve préparatoire que le nombre toujours croissant des candidats a rendue de plus en plus difficile. On n'est pas exposé à ce que des professeurs prétendent enseigner le latin, le grec, les mathématiques ou le français, sans posséder de solides connaissances; nul n'est délégué à une chaire avant qu'il ne se soit familiarisé par la pratique avec l'objet de son enseignement, ou qu'il n'ait appris, avec le seul secours de la méthode, à se tirer d'affaire. D'un autre côté la plupart des étudiants qui se destinent aux écoles secondaires sont amenés, soit par les leçons mêmes de l'Université, soit par leurs lectures, à acquérir quelques notions de l'histoire de la pédagogie ou d'un système scientifique d'éducation. C'est déjà quelque chose, mais ce n'est pas beaucoup. Ajoutons que cette partie théorique des études pédagogiques reçoit également la sanction d'un examen. C'est ce que M. Willmann a du reste fort bien exposé.

Mais de ces hauteurs de la science et de la théorie, le jeune homme ne rapporte dans l'obscure vallée de la pratique aucune direction en

rapport avec la tâche qui lui incombe auprès de ces jeunes débutants, assis là devant lui, et qui méritent un meilleur sort que de servir à des expériences *in anima vili*.

Là est la lacune. La situation, il faut le dire, est un peu autre que dans l'enseignement primaire. L'écart entre l'économie générale des matières enseignées à l'école et la force scientifique des élèves n'est pas tout à fait aussi considérable, et même, à la fin, il disparaît complètement. Aussi, dans ces conditions, est-il juste d'ajouter une plus grande importance aux capacités scientifiques du professeur; sans que cela puisse autoriser personne à mener, à tort et à travers, de jeunes écoliers, pendant des années, jusqu'à ce qu'enfin on se soit mis au courant. Ce sont des raisons d'ordre moral qui font rechercher les moyens de combler l'abîme qui sépare la théorie de la pratique, ou comme dit le professeur Schiller, de « soustraire la pédagogie et la méthode, dans nos écoles secondaires, aux tâtonnements de l'empirisme et de leur donner pour base les principes positifs de la science et de l'expérience ».

Il y a par conséquent trois choses à considérer : l'instruction spéciale acquise à l'Université, des notions théoriques de pédagogie, enfin un apprentissage dans l'art d'appliquer les méthodes spéciales aux différentes branches de l'enseignement dans les classes élémentaires.

C'est l'opinion assez générale en Allemagne que ces trois conditions, dans l'ordre où elles viennent d'être énumérées, et dans aucun autre, doivent être exigées des candidats. L'exercice pratique ne doit venir qu'en dernier lieu. Mais quand? Faut-il y consacrer une partie du *triennium,* de telle sorte, par exemple, que la fréquentation d'une « école d'application » dans le genre de celles de Stoy et de Ziller ait lieu la troisième année? Ce plan est presque unanimement combattu : il faut, dit-on, que tout d'abord les études scientifiques soient complètement achevées et que l'examen ait publiquement démontré qu'on est prêt à tenir campagne. Alors seulement le candidat a tout loisir pour s'exercer dans une école d'application, ou pour remplir une fonction réelle dans l'enseignement secondaire.

Voici donc ce qui serait l'ordre normal : trois années d'études sans aucun essai d'enseignement, sans aucun exercice de didactique spéciale. Mais c'est ici que les avis commencent à différer.

D'après les uns, le futur professeur devrait passer une quatrième année à l'Université où, sous la direction du professeur de pédagogie, il s'initierait à l'art et à la pratique de l'enseignement. Le *Ziller's Seminar* est un excellent exemple de ce genre de préparation. Il est très fâcheux que par suite de la mort de Ziller l'existence de cet institut ait été mise en question; mais il ne manque pas d'élèves du regretté professeur qui ont créé de semblables institutions et qui continueront dans cette voie.

Le côté faible de cette proposition est dans le petit nombre de séminaires de ce genre en Allemagne. Il est impossible de songer à diriger dans ce sens le plus grand nombre des candidats, si l'on ne commence par créer au moins quinze chaires de pédagogie dans les Universités : de branche accessoire, la pédagogie doit auparavant devenir pour les professeurs le centre de leurs efforts; il faut qu'ils soient en mesure d'instituer de véritables classes d'écoliers avec au moins un maître à demeure, qui soit pour les candidats un modèle et un appui dans leurs premiers essais. Or tout cela suppose tellement d'argent, que les gouver-

nements se décideront difficilement à prendre de sitôt une pareille mesure.

En présence de ces difficultés et aussi de cette considération qu'une école d'application comparée avec un gymnase de plein exercice offre plus d'une lacune, d'autres proposent un système qui s'adapte à la filière habituellement suivie en Allemagne. Les partisans de ce système ne sont pas, eux non plus, tout à fait d'accord sur sa formule. Le gouvernement de Saxe s'est prononcé (15 novembre 1882) pour un séjour suffisamment prolongé des candidats dans les écoles normales primaires, qui existent déjà en grand nombre et sont bien organisées. Là ils apprendraient ce que sont les débuts, comment on rend la science intelligible à de jeunes esprits, la manière de répartir le travail en petites tâches, etc. De fait, il n'est pas nécessaire que l'exercice pédagogique ait précisément pour objet les matières qui plus tard, comme le latin et le grec, formeront la partie essentielle de l'enseignement. L'élémentaire est partout le difficile. Un jeune professeur de mathématiques, très ferré dans sa partie, avait une fois à exercer des élèves de neuf ans sur la série des nombres de 20 jusqu'à 100. Sa première question fut de demander la définition du nombre en général; et il fut fort étonné de découvrir que même le meilleur de ces jeunes élèves était incapable de dire ce que c'est qu'un nombre en soi. Il est évident que s'il avait passé seulement quelques mois dans l'école annexe d'un séminaire primaire, il ne lui serait jamais arrivé de commettre une semblable « bêtise ».

Le projet du ministère saxon mérite donc d'être pris en considération, mais il ne répond pas au but qu'on se propose.

Le ministère prussien veut, de son côté, utiliser en la développant l'institution déjà en vigueur de l'année de stage (*Probejahr*). Voici avec quelles modifications : en premier lieu, la durée du stage serait portée à deux ans; secondement ce stage aurait pour sanction une épreuve pratique, sans laquelle aucun candidat ne pourrait prétendre à une nomination définitive dans un établissement de l'État. Tous les gymnases non plus que toutes les écoles réales ne seraient admis à former de jeunes professeurs : cette mission serait exclusivement réservée à un choix d'établissements particulièrement appropriés à cette fin. Cette préparation ne devait pas non plus rester les deux années à la charge des candidats : on se proposait de leur allouer des bourses. Tels étaient les points principaux du projet. Tout en rendant justice d'une manière générale à l'excellence de ces vues, on a émis la crainte que leur adoption ne nous engageât encore plus avant dans le système des examens qui déjà aujourd'hui pèse assez lourdement sur la nation. D'un autre côté, on n'était pas suffisamment convaincu que le stage, dont on avait eu jusque-là rarement à constater les avantages, fût dans l'avenir susceptible de devenir une véritable préparation pratique, ayant réellement pour effet d'épargner aux élèves de nombreuses expérimentations, et, à l'égard de la surcharge de travail, de supprimer tout ce qui jusqu'à cette heure a dû être mis sur le compte de l'inexpérience pédagogique des maîtres. Enfin, lorsque le ministère demanda les crédits nécessaires, lesquels s'élevaient à une somme peu considérable, pour couvrir les frais de cette nouvelle organisation, la Chambre des députés de Prusse ne se montra pas disposée à approuver la dépense. Reste à savoir encore si le gouvernement n'aura pas recours à un autre moyen pour mettre à exécution un plan qui, malgré tout, constitue un réel progrès.

Quoi qu'il en soit le projet a été ajourné.

En attendant, l'importance du problème, dont la solution est urgente pour l'enseignement secondaire, a poussé quelques hommes d'initiative à réformer et améliorer les institutions qui existent déjà. Ce sont deux directeurs de gymnases qui ont donné la première impulsion, le directeur Frick de Halle et M. Hampke de Gœttingue. Tous deux se sont efforcés de développer dans le sens des besoins modernes l'organisation des séminaires placés sous leur direction. M. Frick, qui dirige le remarquable et immense établissement scolaire du *Waisenhaus* de Halle, fondation du vénérable piétiste Auguste Francke (1698), a exposé ses idées dans un livre intitulé : *Seminarium præceptorum* (Halle, librairie du Waisenhaus). Il vaut la peine de signaler dans cet ouvrage avec quelle circonspection le docteur Frick s'approche pas à pas de la solution du problème. Il est certain que si l'on réussissait à fonder un grand nombre de séminaires de ce genre, on aurait bientôt remédié à la pénurie de professeurs capables. Mais cela ne pourrait évidemment pas se faire sans de grandes dépenses.

W. HOLLENBERG.

---

## LETTRE DE LA PRUSSE RHÉNANE

C'est depuis assez longtemps l'usage que, pendant les vacances de Pâques, un grand nombre de directeurs et professeurs de gymnases et d'écoles réales se réunissent tous les ans à Cologne pour discuter librement ensemble les questions scolaires et pédagogiques à l'ordre du jour.

Deux questions ont occupé l'assemblée cette année-ci. La première n'est pas complètement étrangère aux lecteurs de la *Revue*. Tome I, p. 551 il est fait mention d'une commission de professeurs d'Université, chargée de la revision des dissertations écrites qui, dans les écoles de la province, ont fait la partie principale de l'examen de maturité. A Cologne, il s'agissait naturellement de la commission des professeurs de l'Université de Bonn. Un homme bien distingué, le directeur Kiesel, directeur du gymnase de Dusseldorf, tout en se défendant de vouloir attaquer l'institution elle-même, a critiqué, non sans une certaine vivacité, la manière dont les professeurs s'acquittent parfois de leur tâche : ils feraient porter leurs appréciations non seulement sur les travaux et sur les corrections plus ou moins heureuses du maître, mais aussi en général sur le mérite personnel de ce dernier, sans dédaigner l'emploi d'expressions « injurieuses », d'autant plus déplacées qu'ils ne sont pas toujours infaillibles, paraît-il, dans leurs souveraines décisions.

Plusieurs autres orateurs ont apporté de nombreux exemples à l'appui. Néanmoins on fut à peu près unanime à reconnaître l'utilité de cette institution, sous la seule réserve que dorénavant l'autorité scolaire provinciale introduisît dans les jugements de la commission, avant de les transmettre aux écoles, quelques modifications et adoucissements de nature à ménager la légitime susceptibilité et la dignité du maître. Cette proposition avait d'autant plus d'à-propos que deux membres de l'administration provinciale étaient présents à Cologne.

En second lieu la conférence a abordé la question de la surcharge des élèves de l'enseignement secondaire (position sédentaire prolongée,

devoirs trop nombreux, manque d'exercice en plein air). L'assemblée avait chargé deux de ses membres de lui présenter des conclusions sur ce sujet. Bien qu'éloigné de l'idée d'opposer purement et simplement une fin de non-recevoir aux plaintes formulées par les médecins et les pères de famille, on ne laissa pas de protester contre l'opinion qui fait retomber la responsabilité de ce mal principalement sur le compte des professeurs. D'une manière générale les écoles ne sont pas tant les causes que les effets d'une culture nouvelle. On reconnut aussi que le premier remède à cet excès de travail, qui serait une application bien entendue des programmes, n'avait pas encore été trouvé partout. On allait traiter dans toute son étendue la question des exercices gymnastiques et des jeux, lorsqu'un vif débat entre deux partisans de la gymnastique vint troubler la discussion, et faute de temps il fallut abandonner le sujet.

---

## STATISTIQUE DES UNIVERSITÉS ALLEMANDES D'APRÈS LES DOCUMENTS OFFICIELS

Depuis quelques années, le flot des étudiants va toujours croissant et commence à prendre des proportions inquiétantes, surtout en Prusse. C'est en vain que la presse s'en est émue, la marée monte toujours. Les universités allemandes ont atteint cet été le chiffre formidable de 25,084 *étudiants*. On se demande ce que deviendront tous ces futurs juges ou préfets, tous ces jeunes médecins et futurs professeurs, puisqu'on a dès maintenant beaucoup de mal à caser les candidats qui ont passé leurs examens. Un tableau comparatif montrera à nos lecteurs dans quelles Facultés le mouvement est le plus considérable.

### I. — Universités prussiennes en été 1882.

| UNIVERSITÉS. | THÉOLOGIE | | DROIT. | MÉDECINE. | PHILOSOPHIE. | TOTAL. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | PROTESTANTE. | CATHOLIQUE. | | | | |
| 1. Berlin . . . . . | 385 | » | 1063 | 653 | 1799 | 3900 |
| 2. Bonn. . . . . . | 96 | 61 | 299 | 186 | 419 | 1061 |
| 3. Breslau. . . . . | 108 | 129 | 327 | 352 | 616 | 1532 |
| 4. Gottingen. . . . | 174 | » | 191 | 153 | 565 | 1083 |
| 5. Greifswald . . . | 105 | » | 57 | 344 | 153 | 659 |
| 6. Halle. . . . . . | 389 | » | 143 | 193 | 652 | 1377 |
| 7. Kiel . . . . . . | 66 | » | 47 | 126 | 142 | 381 |
| 8. Königsberg. . . | 126 | » | 152 | 205 | 380 | 863 |
| 9. Marburg . . . . | 103 | » | 103 | 176 | 384 | 766 |
| 10. Münster . . . . | » | 116 | » | » | 210 | 326 |
| TOTAL. . . | 1552 | 306 | 2382 | 2388 | 5230 | 11948 |

II. — Semestre d'été 1883.

| UNIVERSITÉS. | THÉOLOGIE | | DROIT. | MÉDECINE. | PHILOSOPHIE. | TOTAL. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | PROTESTANTE. | CATHOLIQUE. | | | | |
| 1. Berlin | 459 | » | 1001 | 773 | 1829 | 4062 |
| 2. Bonn | 109 | 75 | 295 | 234 | 452 | 1165 |
| 3. Breslau | 127 | 137 | 277 | 397 | 621 | 1559 |
| 4. Gottingen | 197 | » | 204 | 184 | 519 | 1104 |
| 5. Greifswald | 129 | » | 65 | 377 | 170 | 741 |
| 6. Halle | 488 | » | 98 | 232 | 596 | 1414 |
| 7. Kiel | 72 | » | 70 | 160 | 139 | 441 |
| 8. Kœnigsberg | 158 | » | 146 | 242 | 383 | 929 |
| 9. Marburg | 139 | » | 113 | 289 | 407 | 848 |
| 10. Münster | » | 126 | » | » | 202 | 328 |
| TOTAL | 1878 | 338 | 2269 | 2788 | 5318 | 12591 |

Il y a donc aux Universités prussiennes 326 théologiens protestants, 32 théologiens catholiques et 400 étudiants en médecine de plus que l'été dernier, tandis que le nombre des étudiants en droit a diminué de 113 et celui des étudiants de la Faculté de philosophie, qui comprend les lettres, les sciences, la pharmacie, etc., etc., est à peu près resté stationnaire. Le chiffre général a encore augmenté de 643.

Les onze Universités des autres provinces de l'Allemagne ont les chiffres suivants :

I. — Semestre d'été 1882.

| UNIVERSITÉS. | THÉOLOGIE | | DROIT. | MÉDECINE. | PHILOSOPHIE. | TOTAL. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | PROTESTANTE. | CATHOLIQUE. | | | | |
| 1. Erlangen | 278 | » | 69 | 126 | 102 | 575 |
| 2. Fribourg | » | 44 | 230 | 295 | 152 | 721 |
| 3. Giessen | 59 | » | 78 | 95 | 203 | 435 |
| 4. Heidelberg | 46 | » | 386 | 207 | 283 | 922 |
| 5. Iéna | 101 | » | 116 | 125 | 228 | 570 |
| 6. Leipzig | 574 | » | 723 | 502 | 1312 | 3111 |
| 7. Munich | » | 96 | 765 | 549 | 607 | 2017 |
| 8. Rostock | 44 | » | 45 | 53 | 94 | 236 |
| 9. Strasbourg | 69 | » | 219 | 183 | 352 | 823 |
| 10. Tübingen | 374 | 144 | 442 | 206 | 234 | 1400 |
| 11. Würzbourg | » | 168 | 148 | 574 | 186 | 1076 |
| TOTAL | 1545 | 452 | 3221 | 2915 | 3753 | 11886 |

**II. — Semestre d'été 1883.**

| UNIVERSITÉS. | THÉOLOGIE PROTESTANTE. | THÉOLOGIE CATHOLIQUE. | DROIT. | MÉDECINE. | PHILOSOPHIE. | TOTAL. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Erlangen. . . . | 305 | » | 71 | 168 | 97 | 641 |
| 2. Fribourg . . . . | » | 52 | 209 | 345 | 217 | 823 |
| 3. Giessen. . . . . | 68 | » | 88 | 108 | 200 | 464 |
| 4. Heidelberg . . . | 54 | » | 416 | 231 | 318 | 1019 |
| 5. Iéna . . . . . . | 127 | » | 120 | 139 | 245 | 631 |
| 6. Leipzig. . . . . | 638 | » | 626 | 604 | 1229 | 3097 |
| 7. Munich. . . . . | » | 116 | 822 | 707 | 650 | 2295 |
| 8. Rostock. . . . . | 50 | » | 38 | 61 | 82 | 231 |
| 9. Strasbourg . . . | 72 | » | 204 | 213 | 345 | 834 |
| 10. Tübingen. . . . | 366 | 146 | 428 | 208 | 225 | 1373 |
| 11. Würzbourg. . . | » | 159 | 145 | 600 | 191 | 1085 |
| TOTAL. . . | 1680 | 473 | 3157 | 3384 | 3799 | 12493 |

Ce n'est donc pas à la Prusse que se borne la diminution de la Faculté de droit; l'effectif, qui était dans le reste de l'Allemagne de 3221 en été 1882, ne s'en monte plus qu'à 3157, soit une diminution de 64 étudiants. En ajoutant cette différence à celle des Facultés prussiennes, on verra que le chiffre total des étudiants en droit de l'Allemagne a baissé de 177, tandis que toutes les autres Facultés ont gagné en nombre : la médecine a 469, la théologie protestante 135, la théologie catholique 21, la philosophie 46 étudiants de plus que l'année précédente.

En somme, les vingt et une Universités allemandes ont vu le nombre de leurs élèves s'accroître de 1250, soit de cinq et demi pour cent. Les plus fortes augmentations sont pour la Faculté de médecine (879) et la théologie protestante (461).

Quant à chacune des Universités, il n'y en a que trois : *Leipzig, Tübingen, Rostock,* qui aient à enregistrer une diminution de 14 étudiants; Tübingen en a perdu 27 (1400-1373) et Rostock seulement 5 (236-231). Les dix-huit autres Universités ont toutes vu le nombre des étudiants augmenter sensiblement :

| UNIVERSITÉS. | 1882. | 1883. | AUGMENTATION. | POUR CENT. |
|---|---|---|---|---|
| 1. Berlin. . . . . . . | 3900 | 4062 | 162 | 4.1 |
| 2. Bonn . . . . . . . | 1061 | 1165 | 104 | 9.8 |
| 3. Breslau . . . . . . | 1532 | 1559 | 27 | 1 8 |
| 4. Göttingen. . . . . | 1083 | 1104 | 21 | 1 9 |
| 5. Greifswald. . . . . | 659 | 741 | 82 | 12.4 |

| UNIVERSITÉS. | 1882. | 1883. | AUGMENTATION. | POUR CENT. |
|---|---|---|---|---|
| 6. Halle. . . . . . . | 1377 | 1414 | 37 | 2.7 |
| 7. Kiel . . . . . . . . . | 381 | 441 | 60 | 15.8 |
| 8. Kœnigsberg . . . . | 863 | 929 | 66 | 7.6 |
| 9. Marburg. . . . . . . | 766 | 848 | 82 | 10.7 |
| 10. Münster. . . . . . | 326 | 328 | 2 | 0.6 |
| 11. Erlangen. . . . . | 575 | 641 | 66 | 11.5 |
| 12. Fribourg. . . . . . | 721 | 823 | 102 | 14.1 |
| 13. Giessen. . . . . . | 435 | 464 | 29 | 6 7 |
| 14. Heidelberg. . . . . | 922 | 1019 | 97 | 10.5 |
| 15. Iéna. . . . . . . . . | 570 | 631 | 61 | 10.7 |
| 16. Münich . . . . . . | 2017 | 2295 | 278 | 13.8 |
| 17. Strasbourg. . . . . | 823 | 834 | 11 | 1.3 |
| 18. Würzbourg. . . . . | 1076 | 1085 | 9 | 0.8 |

Le nombre des étudiants en droit qui avait atteint des proportions inquiétantes a baissé, à Berlin de 62, à Breslau de 50, à Halle de 45, Leipzig, 97, Fribourg, 21, Tübingen, 14, Strasbourg, 15, Würzbourg, 13, Rostock 7. Si cette baisse continue encore quelques années, les chances des étudiants en droit pourront s'améliorer peu à peu.

Remarquons enfin que la plus ancienne des Universités de l'Allemagne, la vénérable Ruperto-Carola, Heidelberg, a de nouveau atteint le millier, après avoir passé bien des années avec la moitié de ce chiffre.

**Joseph SARRAZIN.**

Bade.

---

## LETTRE DE WURZBURG

Le système nouveau d'examen pour les médecins qui a été organisé récemment par décision du *Bundesrath,* pour toute l'Allemagne et qui sera appliqué à partir du mois de novembre de cette année porte un coup sensible aux amis des realschulen, en ce qu'il n'admet aux études médicales que les élèves munis du diplôme des gymnases classiques. Pour justifier cette regrettable mesure on invoque l'avis de la commission spéciale que le chancelier de l'Empire avait chargée au mois d'août 1878 de discuter une nouvelle organisation d'examen pour la médecine. Cette commission, il est vrai, s'était prononcée contre l'admission des élèves des realschulen aux études médicales, mais par cette raison seulement que le représentant du ministère de l'instruction publique de Prusse avait promis que l'enseignement des sciences mathématiques, physiques et naturelles dans les gymnases prussiens serait sérieusement réformé.

Or personne ne soutiendra que cette réforme ait été accomplie par le nouveau plan d'études introduit au mois de mars de l'année dernière. Dans le plan que ce professeur Fick a caractérisé avec beaucoup de verve

dans son discours de Berlin, on n'a augmenté que de quatre heures le temps d'études consacré aux mathématiques et aux sciences naturelles, et sur ces quatre heures une seule est attribuée aux classes supérieures (la physique dans la *Sekunda*). C'est là, il faut le reconnaître, une modeste réforme.

En revanche, dans les realschulen de premier ordre transformées en realgymnases, de très importantes modifications ont été apportées à l'étude des langues; le nombre d'heures consacrées au latin y a été porté de 44 à 54, autant de faits qui paraissent avoir été complètement ignorés lors de la promulgation du nouveau système d'examen pour la médecine. Quelques gouvernements ont tenté d'inutiles efforts pour faire admettre les élèves diplômés des realschulen aux études médicales... Comprendra-t-on jamais en haut lieu que l'on sape par la base les realgymnases, en leur refusant, malgré le développement de leur plan d'études, les droits qu'ils réclament avec raison depuis si longtemps? Les communes se lasseront sans doute de s'imposer de lourdes charges financières pour des écoles dont les élèves se voient fermer l'accès des hautes études aux Universités. Il faut donc prévoir que cette décision du *Bundesrath* paralysera de la façon la plus fâcheuse le développement de nos *Realschulen*.

KRUCK.

Juillet 1883.

# NOUVELLES ET INFORMATIONS

## INAUGURATION DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE MARSEILLE

(19 AOUT 1883)

M. Albert Dumont, directeur de l'Enseignement supérieur, a prononcé, à l'inauguration de la nouvelle Faculté des sciences de Marseille, le remarquable discours que nous reproduisons intégralement :

MESSIEURS,

La cérémonie que vous célébrez marquera dans les fastes de Marseille et dans l'histoire de l'enseignement supérieur. Vous élevez à la science, non un palais luxueux (elle n'en a pas besoin), mais de vastes ateliers, où le luxe sera l'espace, la lumière, le bon agencement de tout ce qu'il faut pour le travail, un outillage complet au courant de tous les progrès. Votre institut de physique, par une nouveauté qui jusqu'ici est unique en France, occupera un édifice indépendant; là où vous logez une seule chaire, on eût mis, il y a peu, trois Facultés : le droit, les sciences et les lettres. Vous avez compris que la chimie ne saurait avoir trop de facilités, trop de moyens d'expériences; elle va de progrès en progrès; elle est une des reines de ce temps; elle fait et défait les fortunes. Le plan de vos laboratoires multiples prévoit les recherches désintéressées des maîtres, les leçons qu'ils doivent donner aux futurs professeurs, le concours qu'ils prêteront à l'industrie et au commerce. Les sciences naturelles auront à Longchamp une partie de leur installation; le reste sera à quelques pas, dans des annexes comme les constructions que vous allez élever au bord de la mer pour la zoologie. Plus est grande l'activité des études, plus il est nécessaire de les placer dans des locaux séparés, indépendants et voisins, où la liberté est entière, sans que l'unité des Facultés ou des Universités soit atteinte. Tels sont ceux de vos projets dont l'exécution est décidée et peut être considérée comme un fait accompli. Vous avez d'autres ambitions : elles seront discutées; l'avenir en est surtout dans vos mains. L'État n'a jamais le droit d'empêcher ceux qui ont de hautes et nobles visées de faire ce qu'il faut pour qu'elles réussissent.

Quoi que vous ayez décidé, Messieurs, l'esprit qui a inspiré vos résolutions, qui éclate dans les rapports et dans les délibérations de votre conseil municipal, est encore plus digne d'éloges que ces résolutions mêmes. Vous avez exprimé des idées qui prouvent quel progrès fait chaque jour dans notre pays la théorie de l'enseignement supérieur. Toute la France pensera dans quelques années ce que vous pensez. Ce

n'est pas un médiocre honneur que de mettre en circulation des nouveautés qui paraissent tout d'abord ou des chimères ou des paradoxes, que le bon sens public adopte ensuite, et qui deviennent des vérités banales. Nous avons à cet égard de vives surprises et de grandes satisfactions. En trois ou quatre ans, les thèmes de nos discours sont démodés. C'est un lieu commun aujourd'hui que la République et l'instruction sont deux alliées qu'on ne pourrait séparer sans compromettre la forme même du gouvernement. Les principes que proclament à cet égard la déclaration des droits de l'homme, la constitution de 91, celles de l'an I et de l'an III sont aujourd'hui des idées si simples que nous en vivons sans y songer. L'enseignement, selon la belle formule de nos pères, est vraiment, dans la pensée de tous, une mesure de sécurité nationale.

C'est encore un lieu commun que les trois ordres d'enseignement sont indivisibles, comme trois parties essentielles d'un même organisme; que le mal de l'un atteint les deux autres, qu'ils ne peuvent que prospérer ensemble ou dépérir également ensemble. La démocratie a toujours eu le culte de l'instruction supérieure; elle a fait plus pour elle non seulement que les hommes les plus éclairés, mais parfois que l'État lui-même, il lui est arrivé de le stimuler et de l'entraîner. C'est la suite de la tradition de 89. Les temps nouveaux n'ont jamais oublié qu'ils sont nés de la science, de la philosophie et de l'histoire, et, comme on disait autrefois, qu'ils doivent tout au progrès des lumières. Cet instinct populaire, si juste et si puissant, qui construit partout des édifices pour les connaissances les moins accessibles à la foule, et d'autant mieux que les villes sont plus pénétrées des idées libérales, n'a pu voir dès le premier jour les phases par lesquelles passerait le long travail entrepris pour donner à la France une haute instruction qui soit digne d'elle. Il a été de l'avant, sûr qu'à chaque heure suffit sa peine, que le tout est d'être dans la bonne voie. Nous sommes arrivés à un de ces moments où le progrès du passé même le plus récent ne suffisent plus. Vous l'avez dit mieux que personne, vous voulez commencer une étape à laquelle l'opinion générale n'avait encore que vaguement pensé; vous la parcourrez pour le plus grand bien de la France. A l'heure où le but à poursuivre va être nouveau, et dans la ville où il a été le plus heureusement défini, il est peut-être permis de dire ce qui a été fait et ce qui reste à faire. Il n'est pas d'hommage plus digne de Marseille, plus digne des hommes de cœur qui dans votre conseil et en dehors se sont dévoués à cette tâche.

Ce qui a été fait, depuis 1878, et surtout depuis les lois constitutionnelles de 1875, pour les Facultés, qui ne sont pas tout l'enseignement supérieur, mais qui en forment la partie principale, est jugé par quelques-uns avec dédain, par d'autres avec une satisfaction trop complète. La vérité est que l'entreprise est bien commencée, mais que nous sommes encore loin du but qu'il faut atteindre.

L'effort a tout d'abord porté sur les sciences et sur les lettres : depuis l'an III, nous possédions des Facultés de médecine, depuis l'an XII des Facultés de droit. Ces écoles professionnelles avaient des élèves : chaque

fois qu'il existe des étudiants réguliers, ils empêchent l'enseignement de s'abaisser. Les Facultés de médecine étaient trop peu nombreuses, mal dotées et mal logées; du moins elles vivaient régulièrement; de ce côté le péril n'avait rien de pressant; de même pour le droit. Pour ces deux enseignements, la proportion des étudiants a toujours égalé, en France, ce qu'elle est dans les pays de l'Europe les plus favorisés. Ce qui nous préoccupait, c'était, pour la médecine, des installations meilleures; pour la médecine et le droit, des améliorations dans les méthodes; ces changements devaient se produire naturellement avec le progrès des Facultés des sciences et des lettres.

Pour les sciences, les locaux manquaient; nous avions quelques salles souvent étroites, obscures et humides. Une Faculté des lettres se composait de deux amphithéâtres et d'une pièce pour les examens. On a peine à se figurer aujourd'hui dans quel abandon vivaient les professeurs, privés de toute facilité matérielle d'études, sans laboratoires, sans instruments, sans bibliothèques. On n'était pas loin de considérer les Facultés comme une source de revenus. En 1869, la dépense dépassait la recette de 80,000 francs. Telle était la somme que l'État consacrait à ce grand service. Un ministre de l'instruction publique disait, il y a longtemps déjà : « La pénurie de nos Facultés est telle qu'il faut, si nous ne voulons pas qu'elles soient privées de tout moyen d'enseignement, consacrer par année de 7 à 800,000 francs à des dépenses matérielles d'installation..... » Et ailleurs : « Il serait insensé de fermer les yeux sur une situation dangereuse et de croire que cette situation provisoire peut se prolonger sans péril. » Cette situation s'est prolongée jusqu'à ces derniers jours.

La construction des locaux et l'outillage ont été un des premiers devoirs de l'État et des villes. Toutes les Facultés seront reconstruites à bref délai; si on cite encore deux ou trois exceptions, nous sommes sûrs qu'elles disparaîtront bientôt, et partout il sera fait droit aux exigences légitimes du travail. Les dépenses engagées montent environ à 70 millions; pour achever l'œuvre, en y comprenant des établissements qui ne sont pas des Facultés, comme le Collège de France, il faut encore 40 millions répartis en six ou huit annuités; ce sont des chiffres bien connus; M. Ferry les a mis à l'ordre du jour de l'opinion; des plaidoyers éloquents en ont donné le détail; nous sommes sûrs qu'à bref délai nous n'aurons plus à en parler.

Les étudiants n'existaient pas, ou, s'ils existaient, on pouvait leur appliquer la devise du conseil municipal de Rome à la Renaissance : S. P. Q. R., *Si peu que rien*. L'institution des bourses (300 bourses de licence, 200 bourses d'agrégation) a formé un premier noyau. Les professeurs ont parlé devant des élèves; l'enseignement a été modifié par cela même; il s'est adressé à des auditeurs qui ne se contentaient pas d'être distraits ou charmés, mais qui voulaient être instruits. En cinq années, le nombre des élèves réguliers est arrivé à 2,000. Pour atteindre le chiffre des pays où les Facultés de philosophie sont le plus suivies, il nous manque encore 4,000 élèves.

On s'est parfois demandé, en voyant l'état de nos Facultés des sciences et des lettres de province, si notre génie national s'opposait à la création, dans un certain nombre de villes, de grands centres littéraires et scientifiques. La vérité est beaucoup moins grave. Si notre enseignement provincial a si peu vécu, c'est qu'on l'avait oublié. Nos rares Facultés se composaient de 5 ou 6 professeurs; en 1830, Paris excepté, on comptait, pour toute la France, 38 professeurs de sciences et 23 professeurs de lettres; en 1860, 62 de sciences et 60 de lettres; en 1869, 37 de plus. Nous avions, dans les chaires, des hommes distingués, quelques-uns même éminents; l'enseignement régulier des lettres et des sciences n'existait pas. Grâce aux conférences, aux cours nouveaux, sans compter Alger, qui est une grande espérance, les Facultés des lettres ont à ce jour 179 enseignements, les Facultés des sciences 166. Les lacunes restent encore considérables; les sciences naturelles doivent compter partout au moins trois professeurs, les mathématiques également; la physiologie doit être enseignée dans les Facultés des sciences; il en est de même de la philologie dans les Facultés des lettres; les chaires d'histoire seront multipliées; à plus forte raison, ne peut-on penser à laisser le grec et le latin à un ou deux maîtres. Il faut plus de variété dans les cadres, des facilités pour que des professeurs nombreux enseignent à des titres divers; il faut aussi que des tâches différentes soient confiées à des maîtres différents, selon que les élèves sont plus ou moins instruits. Les Chambres créent chaque année de nouvelles chaires; en 1884, elles nous donneront un crédit élevé pour essayer, dans les conférences de sciences et de lettres vingt-cinq maîtres nouveaux. Nous arriverons ainsi peu à peu au chiffre normal que nous sommes loin d'avoir atteint et sur lequel nous n'avons aucune illusion.

Les locaux tous reconstruits ou sur le point de l'être, l'outillage organisé, les bibliothèques commencées, les frais de cours augmentés, les collections créées, le nombre des enseignements plus que doublé, des élèves réguliers donnés aux professeurs : telle est la tâche accomplie. Si modeste qu'elle puisse paraître, elle constitue un réel progrès. Sans cette réforme, tout ce qui est entrepris pour répandre et élever l'enseignement secondaire serait inutile; l'enseignement primaire lui-même ne saurait comment former ses maîtres; il emprunte sans cesse à l'enseignement secondaire, qui s'appauvrirait si on ne lui donnait de nouvelles recrues. L'École normale supérieure ne fournit que très peu de professeurs; le nombre des candidats aux agrégations, grâce aux Facultés, a doublé et triplé cette année, et les concours seront bons, si on en juge par celui qui vient de finir à l'École normale. Depuis dix ans, le jury n'en avait pas vu de meilleur. S'il faut des agrégés pour nos lycées, les collèges demandent des licenciés. Il serait indigne de nous de dissimuler la vérité; nous n'avions pas, il y a trois ans, en moyenne, plus d'un licencié ès sciences, plus de deux licenciés ès lettres par collège. C'était là un état qui ne pouvait durer, sous peine de compromettre notre enseignement secondaire. Les Facultés seules formeront les 3,000 licen-

ciés qui sont nécessaires; elles commencent à nous les donner dans des proportions que nul n'eût osé espérer. On doit aussi penser à ce que sera un personnel qui aura fait deux et quatre ans d'études supérieures. Que le programme soit suivi comme il l'a été jusqu'ici, il n'y aura pas, dans dix ans, un seul maître de lycée ou de collège qui n'ait étudié ou à l'École normale ou dans les Facultés. Ce sera un changement considérable et pour l'enseignement secondaire, où les leçons seront meilleures, et pour la haute culture scientifique, qui gardera des partisans et des travailleurs capables d'aller très loin, parmi ceux qui auront appris les méthodes. Il faut compter avec le temps et reconnaître sincèrement l'importance du service rendu.

Les élèves sont souvent médiocres; il ne pouvait en être d'autre sorte. Attendons qu'ils soient formés dans les collèges par les étudiants qui sont aujourd'hui dans les Facultés; le changement sera sensible. Ces élèves sont trop peu nombreux; là encore le mal est provisoire. Ne croyez-vous pas que cet enseignement nouveau gagnera des vocations? Les médecins iront aux cours de sciences, les étudiants en droit aux cours d'histoire, de philosophie; les juristes d'autrefois, qui ont teuu une si grande place dans le passé du génie français, leur ont légué des exemples. Est-il défendu de croire qu'en sortant des lycées, de bons élèves, qui n'ont pas à se préoccuper d'une carrière, se laisseront séduire par la pensée de continuer à la Faculté pour le profit même que procurent les sciences et les lettres, leurs études à peine ébauchées? L'opinion amènera aux Facultés, de jour en jour davantage, à mesure que l'on saura mieux ce qu'elles sont. Les élèves se multiplieront dans la proportion même où les maîtres dignes d'enseigner deviendront plus nombreux et nous permettront d'augmenter le nombre des chaires. Le tout est de persister dans l'œuvre entreprise, de savoir ce que l'on veut et de le poursuivre sans repos, avec patience et résolution.

Mais cette réforme va tout simplement à faire des Facultés des lettres et des sciences des institutions professionnelles, qui remplissent une mission utile et cependant secondaire? Que faites-vous de la science étudiée pour elle-même, des recherches désintéressées, de la centralisation intellectuelle? Jamais nous n'avons perdu de vue ces devoirs. Nous avons commencé humblement; nous avons d'abord pensé aux nécessités matérielles urgentes; nous comptions que le progrès se ferait de lui-même, et vous nous montrez, Messieurs, qu'il s'est accompli déjà dans l'opinion, du moins chez vous. La tâche que les Facultés remplissent aujourd'hui avec tant de dévouement et de succès leur sera toujours imposée. Elle est essentielle à l'instruction publique en ce pays, mais elle deviendra de jour en jour plus facile, par l'habitude, par la valeur plus sérieuse des élèves, par une organisation plus complète qui répondra aux exigences de devoirs multiples. En même temps en verra se faire une évolution à laquelle mènera le progrès même de cet enseignement, dit professionnel. Les études désintéressées, celles qui méritent vraiment le nom de hautes, se feront une place qui grandira sans cesse.

Certainement, nous aurions voulu créer tout de suite, si cela eût été possible, dans chaque académie de province, une école pratique des hautes études, ce complétement nécessaire, cette partie essentielle de toute Faculté; mais ce rêve eût été une chimère. La France a toujours tenu un rang honorable dans le monde par ses savants, ses lettrés, ses historiens, ses philosophes; elle a son génie propre; elle a marqué la première la voie dans bien des ordres de recherches; il est telle science où elle a fourni des maîtres à toute l'Europe; elle a eu, à chaque époque, des professeurs éminents, et par eux une grande part de gloire, mais cette gloire même lui a caché la vérité; elle n'avait ni sous-officiers ni soldats. C'est en grande partie la suite d'événements historiques sur lesquels il serait inutile et peu digne de récriminer. Ce qui a été fait de considérable, de vivant pour l'organisation du travail scientifique en France s'arrête à 1795. Les hommes de cette génération avaient à cet égard des idées qui peuvent être discutées; ils n'en ont réalisé qu'une faible partie; leur œuvre inachevée, interrompue au lendemain du jour où ils la décrétaient, reste encore la grande garantie de l'activité scientifique en notre pays. Le Bureau des longitudes pour l'astronomie, le Muséum magnifiquement réorganisé pour les sciences de la nature; le Collège de France reconstitué et augmenté, l'École des langues orientales, l'École polytechnique, la première École normale, de grands enseignements pour la peinture, la musique, les arts industriels; enfin, au-dessus de cet ensemble, l'Institut : ce sont là autant de créations qui ont maintenu intact jusqu'à nos jours l'honneur du pays. La Convention voulait étendre à toute la France ce qu'elle faisait pour Paris, elle l'avait décidé. C'est à nous qu'il appartient d'achever son œuvre.

Ainsi maintenant, comme vous l'avez si bien vu, notre ambition s'élève; elle change d'objet; il faut créer en province, dans nos Facultés, de véritables centres d'études de plus en plus désintéressées, de plus en plus sérieuses, de plus en plus variées. Et soyez sûrs que, pour les maîtres, les devoirs professionnels n'arrêteront jamais ni le génie, ni même le talent; que, pour les élèves, les connaissances fondamentales que les examens exigent ne sont pas un obstacle, mais la condition même de tout travail ultérieur, de toute originalité. Les programmes n'ont d'autre effet que d'obliger chacun à posséder les notions premières sans lesquelles toute recherche indépendante est chimérique. Ils sont un minimum, mais ce minimum est indispensable. Le grand nombre des élèves doit permettre une sélection de jeunes gens qui ne se borneront pas à l'essentiel classique, qui resteront dans les laboratoires littéraires et scientifiques après les grades, qui formeront des écoles au sens élevé du mot. Les Facultés doivent donner chaque année à l'État beaucoup de bons professeurs et quelques savants.

Est-il nécessaire de répéter une fois de plus que dans ces ambitions rien ne réussira qui ne soit très français, qu'il ne s'agit d'aucune manière d'une imitation servile de l'étranger, que cet esclavage ne nous préparerait que désillusions; que si nous voulons une application

nouvelle de nos qualités, nous ne renonçons à rien de ce qui fait l'honneur de notre génie national, ni à la clarté, ni au goût, ni à l'habitude de voir en toute question ce qui est général et humain, ni à l'éloquence qui restera toujours une des parties essentielles de notre enseignement à tous les degrés. Nous ne renonçons à rien; nous voulons davantage, et, si nous insistons moins sur les mérites d'autrefois, c'est qu'ils sont de ceux contre lesquels aucun effort, aucun oubli, aucune nouveauté, aucune réforme ne peut prévaloir.

Si tel est le principe, les conséquences en sont faciles à comprendre; il serait inutile d'édicter une série de prescriptions de détail. Vous le savez bien, le tout est d'aller de l'avant, avec bon sens et avec suite. Il faut accueillir toutes les nouveautés, en leur demandant seulement si elles vont au but à atteindre; il faut les admettre avec variété, ne pas craindre les essais, ne pas s'effrayer des lenteurs, des insuccès même, solliciter les initiatives, provoquer les discussions dont la Société de l'enseignement supérieur donne si heureusement l'exemple, mais qui doivent devenir plus générales dans la presse, dans les Facultés, dans les conseils où les suffrages de l'Université envoient librement ses représentants, où les lycées, les collèges et les Facultés peuvent s'éclairer mutuellement; chercher avant tout la vie qui crée l'opinion, sans laquelle on ne fait rien.

Il faut que les corps aient de plus en plus le sentiment de leur responsabilité, celui des services rendus et à rendre, pour que tout ce qui est souhaité en vue d'assurer leur autonomie soit plus facile à réaliser; que les différentes Facultés se rapprochent et forment d'elles-mêmes des Universités; que tous les ordres de hautes études vivent dans une entière communauté, que l'action des écoles s'exerce bien au delà des étudiants, qu'elles acquièrent une originalité due en partie au pays même où elles sont établies; qu'elles groupent tant d'esprits de bonne volonté, qui désirent travailler sur les choses qui les entourent, qui s'épuisent inutilement faute d'un peu d'aide et qui cependant peuvent, en quelques années, créer une si heureuse activité provinciale, que les rivalités s'établissent entre les villes, qu'on tienne à honneur de se disputer les meilleurs maîtres, comme vous venez de le faire en inscrivant à votre budget une somme considérable pour constituter des traitements propres à Marseille. — Telle est la mission, Messieurs, à laquelle vous nous conviez; avec des différences de détail dans l'exécution, elle répond à la pensée même du législateur de 94 et de 95; seule elle permettra à l'enseignement supérieur de rendre les services que votre libéralisme en attend.

L'instruction supérieure coûtera toujours très peu d'argent, auprès de ce que demandent les autres enseignements et les autres services publics. C'est par des sommes très minimes qu'il faut compter, mais encore ne faut-il ni les refuser, ni même les faire attendre. Ce n'est pas pour vous, Messieurs, qu'il faut répéter cet axiome, mais il suffirait qu'il y eût encore un incrédule pour qu'il fût permis d'y insister. Le

matériel de nos laboratoires rapporte au pays autant que les ports et les voies de communication; il doit être mis au même rang dans nos préoccupations économiques; et s'il donne autant, c'est au prix de subventions insignifiantes. Calculez, pour ne citer qu'un fait récent, combien de millions vaut à la France la dernière découverte de M. Pasteur, quelle somme minime ont demandée ces admirables expériences. Vous avez vu partir ces jours-ci avec émotion ces savants qui vont étudier le choléra d'après les méthodes nouvelles; quel succès s'ils réussissent! Et, tôt ou tard, la science réussira! Cela aura coûté au pays quelques milliers de francs. Mettez en regard des bénéfices que la chimie, la mécanique, l'électricité donnent à un pays, le budget de leurs laboratoires. Examinez les exportations et les importations des grandes puissances, — quelque sérieux que soit cet examen, — et voyez quelle part a la science à l'augmentation et à la décadence de la richesse. S'il y avait des esprits hésitant à cet égard, vous leur diriez que c'est là une question de chiffres, de *doit* et *avoir;* qu'il la faut traiter sans phrases, sans théorie, comme un bon commerçant fait ses comptes; qu'il suffit de la moindre attention pour reconnaître que l'enseignement supérieur rend au centuple le peu qu'on lui donne, le peu qui lui est nécessaire; que le négliger quand tant d'autres pays le surveillent avec un soin jaloux, c'est s'exposer sur toutes les places de l'Europe aux plus terribles surprises.

Vous vous élevez plus haut, Messieurs; ce serait vous faire injure que de vous supposer capables un instant de renoncer à un seul des titres de gloire que la France s'est acquis par les sciences, les lettres et les arts; vous pensez qu'une forme de gouvernement qui n'est que le résultat du progrès des âges antérieurs manquerait à ses origines et à son principe, si elle n'était passionnée pour tous les progrès; que vous avez, au contraire, des ressources particulières pour les hâter et les multiplier, et vous avez à cœur de le montrer. Vous savez aussi que l'enseignement supérieur rend à la démocratie des services qui lui sont plus nécessaires qu'aux monarchies, des services dont celles-ci peuvent se passer, dont les pays de suffrage universel ne sauraient se priver sans courir les plus grands dangers; de telle sorte que chez eux la haute instruction largement développée est une condition même de vie.

Après la richesse et la gloire du pays, vous voulez la pacification des esprits. Vous l'attendez des progrès de la raison publique, vous l'attendez de la vérité qui rapproche toujours, de la science enseignée sous sa forme la plus élevée dans quelques écoles et de là répandant son influence jusqu'aux plus humbles villages. La démocratie, telle que vous la comprenez, fortement empreinte des idées que donnent l'histoire et la philosophie, en subissant l'action à tous les degrés, dit aux partisans du passé que la France est une, que les bienfaits dont nous jouissons sont en partie l'œuvre de leurs ancêtres qui seraient avec nous s'ils vivaient; que nous ne venons pas seulement de 89, mais du XVIII$^e$ siècle, qui eût lui-même été impossible sans le XVII$^e$. Aux hommes des idées nouvelles

elle commande la reconnaissance pour ce passé; à ceux des idées anciennes, le respect pour leurs pères qu'ils ne peuvent renier; aux plus audacieux que leur enthousiasme emporte, qui rêvent de chimères, elle rappelle que tout est successif; que rien ne s'improvise; que l'impossible d'aujourd'hui sera le possible de demain; qu'il faut classer les problèmes, les résoudre les uns après les autres, se défier des illusions qui compromettent en un jour l'effort et les résultats de tant d'années et, comme on vous le disait naguère, que l'avenir n'est ni aux théories absolues ni à la raison seule, « mais à la raison réglée par le savoir »; à tous elle enseigne qu'au-dessus de l'esprit il y a le cœur, au-dessus des connaissances le caractère, et que toute culture intellectuelle serait vaine si elle n'avait pour effet d'élever les âmes; qu'au milieu de tant de choses de peu de prix, il est une vérité immuable : la nécessité de chercher le mieux avec passion, tellement que le dernier terme de la plus haute réflexion est un acte de foi à l'obligation de la justice et du progrès et que la vie n'a de sens que si elle est ainsi comprise, quels que soient les mystères qui l'entourent. Enfin à tous aussi votre démocratie, associée à l'enseignement supérieur, répète qu'il y a beaucoup de souffrances, que le sort n'est pas avare d'injustices; que, si le progrès a été quelquefois conquis par des révolutions, le temps est venu où la discussion et l'étude sont le seul remède, où les privilégiés du hasard doivent mettre tous leurs efforts à diminuer ces inégalités, faire de ces problèmes leur plus constante préoccupation, les résoudre les uns après les autres par la science et le dévouement; qu'ils n'ont pas de plus sûr moyen de conjurer la Némésis, qui a toujours poursuivi ceux que la sagesse vulgaire appelle « les heureux » et, ce qui vaut mille fois mieux, de faire leur devoir.

Il va y avoir bientôt cent ans que nos pères, à l'aurore des temps nouveaux, répétaient qu'ils n'étaient que des affranchis, mais que l'instruction ferait de leurs fils des hommes libres. Nous commençons à les comprendre et nous voyons combien ils avaient raison. En ce pays, si prompt à la critique, il est souvent de mode de reprocher aux gouvernants de n'avoir rien fait. Est-ce donc, Messieurs, n'avoir rien fait que d'avoir réalisé en quelques années la pensée la plus chère de nos ancêtres par l'extraordinaire impulsion donnée à l'enseignement? N'est-ce rien que d'avoir déjà rempli, au moins pour moitié, le programme de tous ces politiques qui, de 89 à 95, ont dit que sans l'instruction leur œuvre ne serait pas assurée; n'est-ce rien d'avoir affermi la liberté sur la seule base qui puisse être indestructible? La génération actuelle n'a point à s'inquiéter; ses pères sont contents d'elle, ses fils lui rendront justice.

M. le président du conseil, que vous avez le vif regret de ne pas entendre et qui eût été si heureux de se trouver au milieu de vous, disait récemment que l'État était le gardien de l'idéal. Expression de la volonté de tous, le Gouvernement n'a pas reçu de ses mandants de devoir plus impérieux. Il n'y a rien à quoi tienne davantage ce grand

pays de France; dans son histoire, déjà vieille de dix-huit siècles, il a vécu de l'idéal; il en a souvent souffert; il l'a porté et cherché à travers le monde. Ce qu'il veut aujourd'hui, il le sait : il veut la démocratie par en haut; mais dans son désir du bien, il sait aussi qu'il peut se tromper, qu'il peut prendre des chimères pour des réalités. On ne le trompera que sous prétexte de justice et au nom d'égalités impossibles, ou au lendemain d'un jour où la désillusion sera trop grande pour ses forces; pour être dupe de ses qualités, il n'en portera pas moins la peine de ses erreurs. C'est par un sentiment très juste du danger auquel il est exposé qu'il demande à la haute culture intellectuelle le secours que seule elle peut donner. Ses vrais serviteurs seront ceux qui auront le courage de l'avertir des périls où l'entraînent ses mérites mêmes, qui lui assureront les moyens de se protéger, jusqu'au moment où il sera vrai de dire, dans la nation non seulement affranchie, mais entièrement maîtresse des forces que procure une instruction ferme et sensée, quand elle est sans cesse vivifiée par le progrès de la pensée et des connaissances, que c'est au patriotisme de tous qu'est confiée la garde de l'idéal.

# ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

## ARRÊTÉ

FIXANT LA DATE DE L'OUVERTURE DU CONCOURS POUR L'OBTENTION DES BOURSES DE LICENCE

(Du 24 mai)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Vu le règlement du 3 juin 1880,

ARRÊTE :

ART. 1er. L'ouverture du concours pour l'obtention des bourses de licence aura lieu, au siège des Facultés des sciences et des lettres, le mardi 3 juillet.

Dans les Facultés des lettres, la composition française aura lieu le 3 juillet, la composition latine le 4 juillet.

Il est accordé quatre heures pour chacune des compositions; elles commenceront à huit heures du matin et dureront jusqu'à midi.

ART. 2. Les candidats s'inscrivent au secrétariat de l'académie dans laquelle ils résident.

Les registres d'inscription seront clos le vendredi 29 juin, à quatre heures.

ART. 3. Les sujets des épreuves seront adressés par le ministre aux recteurs, sous un pli cacheté qui sera remis au président du jury et décacheté par lui, en présence des élèves, à l'ouverture de la séance du concours.

JULES FERRY.

## CIRCULAIRE

RELATIVE AU MÊME OBJET

(Du 24 mai)

Monsieur le recteur,

Je vous envoie ampliation d'un arrêté fixant la date du concours pour les bourses de licence ès sciences et ès lettres aux 3 et 4 juillet. Je ne puis trop vous recommander de faire en sorte que les prescriptions des circulaires antérieures (4 et 30 juin 1880, 31 mai 1881 et 4 juin 1882) soient régulièrement exécutées, afin que le comité consultatif ait tous les éléments des résolutions les plus équitables et puisse statuer sans retard. J'insiste tout particulièrement sur la nécessité où vous êtes de me faire connaître si le candidat peut faire ses études avec une demi-bourse. Les pouvoirs publics ont marqué avec précision leur volonté d'aider par ces indemnités les jeunes gens des familles peu fortunées à suivre les cours d'enseignement supérieur. Il faut que l'instruction la plus élevée soit vraiment accessible à tout élève de mérite, quelle que soit l'insuffisance de ces ressources personnelles.

Vous donnerez à cet arrêté la plus grande publicité dans les lycées et collèges de l'académie. Les Facultés connaissent déjà, par les travaux qu'elles reçoivent, les jeunes gens qui profiteraient utilement de ces bourses; elles doivent les engager à concourir. MM. les proviseurs et principaux peuvent aussi vous indiquer les candidats de valeur.

Plusieurs Facultés se sont plaint, depuis que les bourses sont instituées, d'avoir peu de boursiers; la raison en est dans le petit nombre de candidats qui se sont présentés devant elles. Quand un étudiant a concouru dans une académie et y a passé de bonnes épreuves, il n'est pas possible de, l'envoyer dans une autre académie. Il n'est fait d'exception que pour Paris, où le nombre des étudiants de sciences et de lettres, déjà très considérable tend tous les jours à augmenter aux dépens de la province. Nous devons réagir contre une centralisation excessive.

D'après les résultats du dernier concours, il me paraît que, dans quelques académies, les avantages que donnent les bourses sont très peu connus. Il est impossible, si les jeunes gens sont prévenus, que, dans tel ressort qui compte cinq départements, il se présente à peine quelques candidats. Dans tous les cas, si le fait se produit, il doit être de votre part l'objet d'explications spéciales. Il vous appartient de faire en sorte que tous les élèves qui peuvent profiter du concours en sachent en temps utile les conditions. J'appelle sur ces graves intérêts toute votre attention, et je suis persuadé que MM. les proviseurs et principaux vous seconderont sans réserve.

Aujourd'hui que l'institution des bourses fonctionne régulièrement et donne déjà d'excellents résultats, il importe de l'améliorer en choisissant des candidats mieux préparés et plus distingués. Le choix sera d'autant plus facile que les concurrents seront plus nombreux.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

JULES FERRY.

---

## ARRÊTÉ

### RELATIF AUX CONCOURS POUR LES EMPLOIS DE CHEF ET AIDES DE CLINIQUES A LA FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

(Du 1er juin)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le rapport de M. le vice-recteur de l'académie de Paris, en date du 12 mai 1883,

ARRÊTE :

L'arrêté en date du 30 juin 1880, réglant les concours pour les emplois de chef et aides de clinique à la Faculté de médecine de Paris, est modifié ainsi qu'il suit, dans les articles ci-après désignés :

ART. 1er. A chacune des chaires de clinique médicale et obstétricale sont attachés un chef de clinique et quatre aides de clinique, qui sont à la disposition du professeur pour les soins à donner aux malades ainsi que pour les besoins du service et de l'enseignement.

Un chef de clinique et des aides de clinique sont également attachés à chacune des chaires suivantes :

Chaire de clinique des maladies des enfants;
— — des maladies cutanées et syphilitiques;
— — des maladies du système nerveux;
— — ophtalmologique;
— — des maladies mentales.

Art. 4. Le nombre de places mises au concours est de deux tous les ans pour la clinique médicale et de une tous les deux ans pour chacune des cliniques suivantes :

Chaire de clinique obstétricale;
— — des maladies des enfants;
— — des maladies cutanées et syphilitiques
— — des maladies du système nerveux;
— — ophtalmologique;
— — maladies mentales.

Art. 8. Les jurys de concours sont composés de cinq professeurs, savoir :

1° Pour la place de chef de clinique médicale :

Deux des professeurs de clinique médicale désignés par le sort; les deux professeurs de pathologie interne; un professeur désigné par le sort parmi les titulaires des trois chaires de pathologie et thérapeutique générales, anatomie pathologique et thérapeutique.

Lorsque le concours a lieu pour la place de chef de clinique des maladies des enfants, le jury est complété par l'adjonction du professeur de la chaire de clinique des maladies des enfants.

Lorsque le concours a lieu pour la place de chef de clinique des maladies cutanées et syphilitiques, le jury est complété par l'adjonction du professeur de la chaire de clinique des maladies cutanées et syphilitiques.

Lorsque le concours a lieu pour la place de chef de clinique des maladies du système nerveux, le jury est complété par l'adjonction du professeur de la chaire de clinique des maladies du système nerveux.

Art. 9. Les épreuves du concours sont de deux ordres : les unes éliminatoires, communes à tous les candidats; les autres définitives, auxquelles sont admis deux candidats seulement pour chaque place mise au concours.

Pour les places de chef de clinique médicale, des maladies des enfants, des maladies cutanées et syphilitiques et des maladies du système nerveux, les épreuves éliminatoires comprennent :

1° Une leçon clinique d'un quart d'heure de durée sur un seul malade, après dix minutes d'examen;

2° Une dissertation orale d'un quart d'heure de durée sur un sujet d'anatomie pathologique, après examen anatomique, micrographique ou clinique.

L'épreuve définitive réservée aux candidats aux emplois de chef de clinique médicale se compose :

D'une leçon clinique de vingt minutes de durée sur deux malades, après dix minutes d'examen pour chacun, avec la faculté de se borner pour l'un des deux à l'énonciation sommaire du diagnostic et du traitement.

L'épreuve définitive imposée aux candidats admissibles pour le clinicat des maladies des enfants, des maladies cutanées et syphilitiques et des maladies du système nerveux se compose :

1° Pour les maladies des enfants, d'une leçon clinique de vingt minutes de durée sur deux malades choisis dans le service des maladies des enfants, après dix minutes d'examen pour chacun, avec la faculté de se borner pour l'un d'eux à l'énonciation sommaire du diagnostic et du traitement;

2° Pour les maladies cutanées et syphilitiques, d'une leçon de vingt

minutes de durée sur deux maladies cutanées et syphilitiques, après dix minutes d'examen, avec la faculté de se borner pour l'un d'eux à l'énonciation sommaire du diagnostic et du traitement;

3° Pour les maladies du système nerveux, d'une leçon de vingt minutes de durée sur deux malades choisis dans le service de clinique des maladies du système nerveux, après dix minutes d'examen, avec la faculté de se borner pour l'un d'eux à l'énonciation sommaire du diagnostic et du traitement.

JULES FERRY.

---

## CIRCULAIRE

### RELATIVE AUX ÉPREUVES DE LA LICENCE ÈS LETTRES

(Du 4 juin)

Monsieur le recteur,

J'ai l'honneur de vous envoyer quelques observations sur la composition de grammaire et de métrique qui fait partie du nouveau programme de la licence ès lettres. Ces observations ont été suggérées par l'examen des questions proposées dans certaines Facultés à la session de juillet 1882 et par la lecture des compositions des candidats.

La plupart des sujets ont paru beaucoup trop étendus. On a donné, par exemple :

*Degrés de comparaison. Leur formation et leur syntaxe en grec, en latin et en français.*

*Du subjonctif. Formation, conjugaison et syntaxe en grec, en latin et en français.*

*De l'optatif et de ses équivalents en latin et en français.*

*Du participe, en grec, en latin et en français.*

*Le datif, sa formation, sa syntaxe.*

Il est impossible à un candidat de traiter convenablement et avec réflexion des questions aussi complexes dans le court espace de temps qui lui est accordé, sans compter qu'il en doit réserver une partie pour la question de métrique. Le choix de pareils sujets devait produire ce qu'il a produit en effet : des compositions qui sont la pure reproduction d'un cours dicté ou d'un manuel. Jusqu'au choix des exemples, les travaux des candidats se ressemblent entre eux. On ne trouve presque nulle part trace de travail personnel.

Une autre observation concerne le rapprochement du grec, du latin et du français. Tout le monde comprendra que le latin soit rapproché du grec : ce sont deux langues de même structure, de même âge, de même origine, qui s'éclairent et qui se complètent réciproquement. On ne peut qu'approuver d'autre part un sujet où le français est rapproché du latin, parce que cette comparaison a sa raison d'être dans la filiation du français. Mais le grec, le latin et le français, où, comme on a dit plus brièvement dans une Faculté, *les trois langues,* forment un ensemble mal appareillé qui ne peut que disperser l'attention et dévoyer le candidat. Aussi les compositions sont-elles généralement un amas de règles sans lien et sans enchaînement.

On a constaté que dans beaucoup de ces compositions le point de vue historique est négligé. Ainsi, dans la composition sur les degrés de comparaison en grec, en latin et en français, le candidat qui a été classé le premier a l'idée de commencer par le français. Il appelle les comparatifs *meilleur, moindre*, des irrégularités. Les règles sont présentées sous la forme la plus empirique. Un candidat qui a été placé dans un bon rang dit

que le comparatif latin se forme du cas de l'adjectif terminé par *i*, en ajoutant *or* pour le masculin, *us* pour le neutre; le superlatif en ajoutant *ssimus*. Ailleurs, un candidat explique que l'imparfait du subjonctif se forme en ajoutant *m* à l'infinitif. De telles règles, qui seraient à peine tolérables dans une grammaire élémentaire, sont tout à fait déplacées dans une composition de licence.

Lorsque les candidats sont amenés par le sujet à donner des explications historiques, on les voit tomber dans des erreurs assez graves. Ainsi le participe *legens* est présenté comme contenant le participe du verbe *sum*. Le mot français *pertuis* est donné comme dérivé de *apertus*. A des étymologies et à des explications pareilles on regrette de voir que le correcteur ne trouve rien à redire. Si l'on songe que les jeunes gens qui ont remis ces compositions ont obtenu le titre de licencié et qu'ils enseignent actuellement la grammaire dans nos lycées et collèges, on commencera à connaître la cause de la faiblesse des études grammaticales, généralement constatée dans l'instruction secondaire. Cette faiblesse tient à l'éducation des professeurs. Mais si ce mal était inévitable au temps où la plupart de nos maîtres ne recevaient aucune éducation spéciale, il n'a plus d'excuse aujourd'hui, puisque les candidats à la licence sont élèves du haut enseignement où des cours de grammaire sont faits à leur usage.

Je crois devoir appeler sur ce point, Monsieur le recteur, toute votre attention. Il est nécessaire de donner aux études grammaticales dans les Facultés une place plus importante, et d'introduire dans cet enseignement plus de précision et de rigueur. Il est nécessaire aussi de mieux choisir les sujets de composition. Quelques mots bien choisis à expliquer au point de vue de la formation, une phrase latine ou grecque à analyser au point de vue de la syntaxe, donneraient l'occasion à ces jeunes gens de montrer les connaissances et les qualités de méthode dont ils auront le plus besoin en classe. Ce n'est pas à dire qu'il y ait lieu d'exclure les questions théoriques; mais elles doivent être proportionnées au temps dont disposent les candidats et elles doivent avoir été d'abord exposées dans la Faculté avec l'esprit critique et avec les explications historiques qu'elles comportent.

Les questions de métrique ont également donné lieu à des observations. Les sujets suivants pèchent par leur étendue excessive et par le vague de l'énoncé :

*Des mètres employés dans le genre dramatique et de leurs caractères.*
*Des principaux systèmes employés par Horace.*
*Règles de l'hexamètre d'Homère à Claudien.*
*De la versification française au moyen âge et dans les temps modernes.*

Les élèves paraissent généralement avoir gardé dans leur mémoire un certain nombre de termes techniques; mais cette phraséologie n'est pas toujours une garantie de savoir réel. Ici encore on n'entend pas interdire les expositions théoriques, à condition que l'objet en soit judicieusement choisi. Mais il y a encore d'autres formes de compositions. Retourner deux strophes d'un mètre fréquent chez Horace, résoudre quelques difficultés de prosodie ou de métrique, comme on l'a demandé dans deux ou trois Facultés : ce sont là des épreuves qui ont au moins autant de valeur pour apprécier la science du candidat et son aptitude à expliquer les poètes.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très-distinguée.

*Le président du conseil*
*Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

JULES FERRY.

---

## ARRÊTÉ

DÉTERMINANT LES CENTRES D'EXAMEN POUR LES ÉPREUVES DE BACCALAURÉAT

(Du 6 juin)

---

## CIRCULAIRE

RELATIVE AU MÊME OBJET

(Du 10 juin)

---

## CIRCULAIRE

RELATIVE A L'ENTRETIEN DES BOURSIERS NATIONAUX
DANS LES COLLÈGES COMMUNAUX

(Du 13 juin)

Monsieur le recteur,

La circulaire du 26 décembre 1868, relative à la création de bourses nationales dans les collèges communaux, et celle du 2 février 1880, concernant la composition du trousseau des élèves boursiers, ont déterminé les charges qui incombent aux principaux pour l'entretien de ces élèves.

Toutefois, des contestations se produisent encore fréquemment à ce sujet entre les administrations des collèges et les familles. J'ai cru devoir, en conséquence, vous rappeler les dispositions des circulaires visées ci-dessus. Il en résulte que, moyennant le payement des frais de pension fixés à 600 francs et la fourniture d'un trousseau dont le prix est de 300 francs, les élèves titulaires de bourses dans les collèges doivent jouir de tous les avantages assurés aux boursiers de l'État dans les lycées. L'habillement, l'entretien et le blanchissage restent absolument à la charge des principaux ou des villes. Aucune redevance annuelle ne peut non plus être exigée pour livres classiques, frais de papeterie, de chauffage, d'éclairage, d'infirmerie, objets de literie, etc.

Je vous serais obligé de veiller personnellement à l'exécution de ces dispositions.

Vous trouverez ci-joints un certain nombre d'exemplaires de la présente circulaire. Je vous prie de les faire parvenir à MM. les inspecteurs d'académie et principaux de votre ressort, ainsi qu'à MM. les maires des villes qui possèdent un collège afin que ceux qui reçoivent des boursiers nationaux connaissent exactement les obligations qui leur sont imposées.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## DÉCRET

AFFECTANT A L'INSTALLATION D'UN LABORATOIRE DE ZOOLOGIE MARITIME A MARSEILLE UN TERRAIN APPARTENANT A L'ÉTAT

(Du 16 juin)

---

## INSTRUCTIONS

RELATIVES AUX EXAMENS DU BACCALAURÉAT ET DU CERTIFICAT D'ÉTUDES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

(Du 18 juin)

Monsieur le recteur,

Dans ma circulaire du 13 février dernier, je vous ai rappelé que les dispositions du décret du 28 juillet du 1882, concernant le baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial, sont applicables à partir de la session de juillet-août 1883. Je vous invite à prendre dès maintenant les mesures nécessaires en vue de l'application des règlements qui ont organisé ces nouveaux examens et ceux du certificat d'études.

Baccalauréat. — Les dates des sessions d'examen seront fixées par arrêté ministériel, pour chaque académie, sur la proposition du recteur.

L'article 1er du décret du 28 juillet 1882 fixe à quatre le nombre des professeurs ou anciens professeurs agrégés des lycées qui peuvent être appelés à faire partie du jury d'examen, sous la présidence d'un professeur de Faculté.

Il est à désirer que les quatre membres du jury appartenant à l'enseignement secondaire ne soient pas tous choisis dans le même établissement vous devrez donc comprendre dans vos propositions plusieurs agrégés en dehors du personnel du lycée de chef-lieu académique. L'indemnité qui sera allouée suffira pour couvrir les frais de déplacement, de voyage et de séjour.

L'article précité dispose (§ 5) qu'il peut être adjoint à la commission un examinateur pour les épreuves relatives aux langues vivantes. On a proposé d'adjoindre un autre examinateur pour la législation et l'économie politique; la liste des membres étant limitative, il n'est pas possible d'accueillir cette proposition.

Aux termes de l'article 4 du même décret, les explications pour les langues vivantes portent les textes désignés au programme de la troisième année. Cet enseignement étant divisé en trois cours, et non en classes correspondant à chaque année des divers cycles, la troisième année de langues vivantes correspond au cours supérieur.

L'article 14 de l'arrêté du 28 juillet 1882 décide qu'à l'examen oral l'ajournement est prononcé lorsque, sur le nombre total des suffrages, le candidat a eu deux notes mal. Par « nombre total », il faut entendre la somme des suffrages des épreuves écrites et des épreuves orales.

Certificat d'études. — Les dates des sessions d'examen du certificat d'études seront fixées, pour chaque département, par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Ces examens seront publics; bien que le règlement soit muet sur ce point, la publicité paraît nécessaire, en raison même de la forme donnée à l'examen et de la faculté qu'ont les élèves des institutions libres de s'y présenter.

L'article 5 du décret du 4 août 1881 laisse toute latitude pour la composition du jury; le recteur pourra en choisir les membres parmi les professeurs ou anciens professeurs, autres que ceux du lycée ou collège du chef-lieu du département.

Le secrétaire du jury, désigné dans l'article 5 de l'arrêté du 28 juillet 1882, sera le commis principal de l'inspection académique; c'est lui qui recevra les inscriptions, au bureau de l'inspecteur d'académie (art. 2).

Les épreuves orales de langues vivantes, prescrites par l'article 8, porteront sur les textes désignés au programme pour le cours moyen.

L'article 15 (§ 2) doit être interprété dans le même sens que l'article 14 de l'arrêté relatif au baccalauréat; par « l'ensemble des suffrages », on entendra la somme des suffrages obtenus aux épreuves écrites et aux épreuves orales.

Je compte vous envoyer très prochainement des modèles d'imprimés pour les examens du baccalauréat et du certificat d'études.

Vous voudrez bien communiquer la présente circulaire à MM. les inspecteurs d'académie et chefs d'établissements de votre ressort, et m'en accuser réception.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## DÉCRET

### PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES AU HAVRE

(Du 17 juillet)

**Le président de la République française,**

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les lois des 15 mars 1850 et 21 décembre 1880, et les décrets des 28 juillet 1881 et 14 janvier 1882;

Vu les délibérations prises les 9 novembre 1881, 17 mai 1882 et 31 janvier 1883, par le conseil municipal du Havre (Seine-Inférieure), à l'effet d'obtenir la création dans cette ville, d'un lycée d'externes pour les jeunes filles, avec demi-pensionnat;

Vu les rapports du recteur de l'académie de Caen, en date des 1er décembre 1881, 8 juin 1882 et 13 février 1883;

Vu l'avis émis par le conseil académique de Caen dans les sessions des mois de novembre 1880 et 1881;

Vu le traité constitutif intervenu, les 9 et 11 juillet 1883, entre le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, et le maire de la ville du Havre pour la création d'un lycée-externat de jeunes filles;

Considérant que ladite ville s'est conformée, pour obtenir la création dont il s'agit, aux prescriptions des lois et décrets précités et qu'elle s'est engagée notamment : 1° à fournir les bâtiments destinés au lycée et à les installer conformément aux plans et devis approuvés par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts; 2° à garnir les locaux du mobilier usuel et du matériel scientifique nécessaire; 3° à assurer l'entretien et la réparation des bâtiments; 4° à fonder pour dix ans au moins un certain nombre de bourses;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,

DÉCRÈTE :

ARTICLE PREMIER. — Un lycée national de jeunes filles est créé au Havre (Seine-Inférieure).

ART. 2. — Le régime de cet établissement sera l'externat simple, avec externat surveillé et demi-pensionnat.

ART. 3. — Les frais annuels à la charge des familles sont fixés de la manière suivante :

| | EXTERNAT SIMPLE. | EXTERNAT SURVEILLÉ. | DEMI-PENSIONNAT. |
|---|---|---|---|
| | fr. | fr. | fr. |
| Classes primaires. . . . . . . | 100 | 150 | 475 |
| Cours secondaires. 1re période. | 120 | 170 | 525 |
| Cours secondaires. 2e période. | 180 | 230 | 575 |

ART. 4. — Le lycée de jeunes filles du Havre sera organisé lorsque les bâtiments qui lui sont destinés auront été construits par la ville et acceptés par le service de l'Instruction publique.

ART. 5. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

JULES GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

Jules FERRY.

---

## CIRCULAIRE

DEMANDANT DES RENSEIGNEMENTS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

(Du 19 juillet)

Monsieur le recteur,

Je vous prie de m'adresser, dans la première semaine du mois prochain, des renseignements précis sur l'état des négociations engagées avec les municipalités de votre ressort pour la création de lycées ou collèges de jeunes filles; chaque ville devra faire l'objet d'une communication distincte.

Vous voudrez bien m'envoyer à la même époque, *pour chacun* des lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles de votre académie, un rapport faisant connaître, pour l'année classique 1882-1883, les mouvements de la population scolaire, l'état de l'installation matérielle, les améliorations introduites dans l'organisation des études, les progrès accomplis par les élèves et les résultats obtenus dans les examens.

Je vous serai obligé en outre, Monsieur le recteur, d'examiner le plus tôt possible avec MM. les maires et MM. les inspecteurs d'académie, les mesures à prendre pour assurer le développement des cours actuellement

existants et l'ouverture d'institutions analogues dans les villes qui en sont encore dépourvues. Il serait désirable que ces questions fussent mises dès maintenant à l'étude, afin que les réorganisations ou créations, dont l'utilité serait reconnue d'un commun accord entre les villes et l'État, pussent être opérées à la rentrée des classes.

Je vous ferai remarquer à cette occasion, Monsieur le recteur, que les cours secondaires doivent être considérés non comme des établissements definitifs, mais comme des lycées et collèges en voie de formation. La difficulté de trouver des locaux assez vastes ne permet pas le plus souvent de procurer aux cours une installation comparable à celle qu'exige un établissement régulièrement constitué; mais il est toujours possible de donner à l'enseignement, qui se plie d'ailleurs facilement aux besoins de chaque localité, une organisation qui s'écarte peu des prescriptions des décrets et arrêtés des 14 janvier et 28 juillet 1882; les différences s'atténuent, d'année en année, chaque fois qu'il y a lieu d'augmenter le nombre des divisions, et à mesure que l'on se rapproche de l'époque de la transformation des cours en lycée ou en collège. Dans ces conditions, les professeurs doivent avant tout se préoccuper d'appliquer le plus possible les programmes réglementaires de l'enseignement secondaire des jeunes filles, et de donner ainsi une direction convenable aux études des élèves destinées à former le noyau d'un établissement régulier. Cette méthode ne porte aucun préjudice aux jeunes personnes qui se destinent à l'emploi d'institutrice; en effet l'expérience a démontré que les élèves des cours secondaires réussissent facilement aux épreuves des brevets de l'enseignement primaire.

Dans un grand nombre de villes, on a jugé opportun de créer une classe préparatoire pour les jeunes filles de 10 à 12 ans, et de placer à la tête des cours une directrice qui fait un certain nombre de leçons, surveille les élèves ou les fait surveiller par une maîtresse, règle les questions administratives dont les professeurs ont rarement le temps de s'occuper, et constitue un intermédiaire très apprécié entre ces fonctionnaires et les familles. Il y aurait de sérieux avantages à procéder de la même manière pour les cours qui ne reçoivent que des jeunes filles au-dessus de 12 ou 13 ans, et dans le personnel desquels l'élément féminin n'est pas représenté; on assurerait ainsi le bon recrutement des années d'enseignement secondaire, et l'on donnerait à ces cours une cohésion qui leur manque par suite de l'absence d'une action dirigeante.

Il convient en outre de ne pas perdre de vue, comme le rappelait déjà la circulaire du 26 octobre 1881, que le principe de la gratuité absolue n'est pas applicable à l'enseignement secondaire; en conséquence une rétribution scolaire, modique s'il y a lieu, devra être établie, après entente entre vous et les municipalités, dans quelques cours secondaires de jeunes filles qui ne sont pas encore payants : les motifs qui ont pu nécessiter au début une dérogation à la règle ne doivent plus exister pour des institutions qui fonctionnent depuis plusieurs années et dont l'avenir semble suffisamment assuré. Des exonérations seraient accordées, selon l'usage, sur la demande des familles et après avis du conseil des professeurs, aux jeunes filles de condition peu aisée qui feraient preuve d'aptitude pour les études secondaires.

Vous voudrez bien, Monsieur le recteur, vous inspirer de ces considérations dans les pourparlers que vous engagerez avec les administrations municipales et dans les propositions que vous m'adresserez ensuite, pour la création de nouveaux cours secondaires de jeunes filles ou pour la réorganisation et le développement de ceux qui existent dans votre ressort académique. Vous pouvez être assuré que le concours financier de l'Etat ne fera pas défaut, pour la réalisation de ces améliorations, aux villes qui consentiront à s'imposer des sacrifices pour le même objet, en attendant la fondation d'établissements définitifs.

Je vous prie de communiquer la présente circulaire à MM. les maires et à MM. les inspecteurs d'académie.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Pour le ministre et par autorisation :

*Le conseiller d'État, directeur de l'Enseignement secondaire,*

Ch. ZEVORT.

---

## CIRCULAIRE

### RELATIVE AUX EXAMENS DU CERTIFICAT D'ÉTUDES DE 3e ANNÉE ET DU DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES

(Du 27 juillet)

Monsieur le recteur,

Les arrêtés du 28 juillet 1882 ont déterminé les conditions dans lesquelles doivent être subis les examens du certificat d'études secondaires de 3e année et du diplôme de fin d'études par les élèves des lycées et collèges de jeunes filles.

Pour répondre à une question qui m'a été posée par plusieurs de vos collègues, je crois devoir vous rappeler que, seules, les élèves qui suivent les cours des établissements publics peuvent être admises aux examens dont il s'agit. Les dispositions de l'article 8 de la loi du 21 décembre 1880, des articles 1 et 2 de l'arrêté du 28 juillet 1882 concernant le certificat d'études, et de l'article premier de l'arrêté de la même date, relatif au diplôme de fin d'études, ne peuvent laisser aucun doute à ce sujet; elles établissent nettement que le législateur et, après lui, le Conseil supérieur de l'Instruction publique ont voulu conférer aux lycées et collèges universitaires un privilège exclusif.

Aux termes de l'article 5 de l'arrêté du 28 juillet 1882, le certificat d'études est délivré par le recteur; il m'a paru désirable que ce certificat fût rédigé, dans toute les académies, d'une manière uniforme, et je vous envoie, à cet effet, un modèle auquel on devra se conformer.

Vous trouverez également sous ce pli des modèles d'imprimés :

1° Pour les procès-verbaux des jurys chargés des examens du diplôme de fin d'études;

2° Pour les certificats d'aptitude à ce diplôme.

Les modèles pour les certificats d'aptitude mentionnent le nombre des suffrages qu'il convient d'attribuer à chaque épreuve; ce nombre est de deux pour les compositions littéraire et scientifique à l'examen écrit, pour les interrogations sur la langue et la littérature française et sur les sciences physiques et naturelles à l'examen oral; toutes les autres épreuves ne comptent que pour une unité.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

JULES FERRY.

*Le Gérant :* **G. MASSON.**

---

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 14922.

# REVUE INTERNATIONALE

DE

# L'ENSEIGNEMENT


## L'ACADÉMIE MILITAIRE DES ÉTATS-UNIS

### A WEST-POINT (1)

#### Fonctionnaires de l'Académie

Parmi ces fonctionnaires, il en est deux dont les fonctions méritent une mention spéciale. Ce sont :

I. *Le surintendant.* — Il est le chef de l'Académie, il n'est subordonné qu'au secrétaire de la guerre et au président des États-Unis; il exerce la surveillance générale sur l'institution dans tous ses départements; il préside toutes les assemblées du conseil de l'Académie — ce conseil se réunit pour traiter des questions d'administration, mais seulement sur la convocation du surintendant; — il est investi par la loi du pouvoir de former une cour martiale pour juger les cadets inculpés d'un délit militaire.

II. *Le commandant des cadets.* — Il y a quelques années, un ordre du département de la guerre lui avait conféré un rang très rapproché de celui de surintendant; mais plus récemment cet ordre a été révoqué. Cependant, par leur importance, ses fonctions le rapprochent beaucoup du surintendant : il n'est pas seulement le chef du département de la tactique, le directeur des exercices militaires dans toutes leurs formes, mais il surveille encore la discipline de l'Académie; c'est à lui que sont adressés les rapports sur les infractions commises par les cadets aux règlements de l'Académie, c'est lui qui fixe la punition méritée (excepté lorsque le délit est de la compétence d'une cour martiale). Elles sont cependant soumises à la revision du surintendant.

(1) Voir le numéro du 15 juin 1883.

Dans l'administration des différentes affaires de l'Académie, solde, subsistance, discipline et instruction des cadets, le surintendant est secondé par les directions suivantes, dont les attributions ne nécessitent aucune explication particulière.

### I. — DIRECTION MILITAIRE.

Cette direction comprend : *l'adjudant de l'Académie; l'officier payeur, trésorier, quartier maître et commissaire du bataillon des cadets; le quartier maître de l'Académie militaire; le commis aux subsistances; un chirurgien du service de santé des États-Unis; un aide-chirurgien du même service.*

### II. — DIRECTION ACADÉMIQUE.

Les professeurs qui ont fait plus de dix ans de stage à l'Académie sont assimilés aux colonels, les autres aux lieutenants-colonels.

*Section de langue espagnole.* — 1 professeur et 2 assistants.

*Section de physique.* — 1 professeur et 2 assistants.

*Section de langue française et de littérature anglaise.* — 1 professeur et 5 assistants.

*Section d'histoire et de morale.* — 1 professeur et 1 assistant.

*Section du génie civil et militaire.* — 1 professeur et 2 assistants.

*Section du dessin.* — 1 professeur et 2 assistants.

*Section des mathématiques.* — 1 professeur et 8 assistants.

*Section de droit.* — 1 professeur et 8 assistants.

*Section de la tactique militaire.* — Le commandant des cadets, maître de tactique, et 7 assistants, tous officiers d'artillerie, de cavalerie et d'infanterie.

### LES CADETS.

Tout district des États-Unis qui est représenté au Congrès est autorisé à envoyer à l'Académie militaire un cadet, pourvu que celui-ci soit qualifié pour y entrer et soit capable de s'y maintenir. En conséquence le nombre des cadets qui pourraient entrer à l'Académie est exactement le même que celui des députés, plus 10 nommés *d'office* par le président, c'est-à-dire sans référence aux districts (1). Ce pouvoir lui a été accordé en vue de

(1) On a réclamé pour le président le droit d'en nommer 10 par an, soit 40 en tout. Dans la première année de son administration, le président Grant a réclamé et exercé la faculté d'en nommer un nombre aussi considérable. Il y a là une question de droit, qui n'est pas encore résolue.

subvenir à la situation des officiers de l'armée et de la marine qui, en conséquence de leurs services, pourraient n'avoir pas de résidence légale. Dans tous les autres cas, le cadet doit être un habitant effectif du district pour lequel il est désigné; même dans ce cas il est nominalement désigné par le président, mais, en réalité, il l'est par le député de son district; on peut même en pratique considérer ces désignations comme une des charges de la députation. Comme nous l'avons déjà dit, si le nombre des cadets était au complet, il devrait égaler celui des représentants et comprendre, en outre, ceux qui sont désignés *d'office;* mais en fait le corps n'est jamais complet, car beaucoup manquent leur examen d'entrée ou sont jugés insuffisants après leurs admission. Les examens préliminaires ont lieu chaque année en juin et en septembre; la plupart des candidats sont jugés en juin. La proportion des échecs est pour eux d'environ 30 ou 40 sur cent et de 50 sur cent pour les aspirants moins nombreux qui se présentent en septembre. Comme les places des absents ne peuvent être occupées avant le mois de juin de l'année suivante, il y a toujours plusieurs districts non représentés dans le corps des cadets.

Le document suivant présente un aperçu condensé sur les conditions d'admission, sur l'examen préliminaire, sur les matières que le cadet doit posséder plus ou moins parfaitement avant de devenir gradué de l'Académie militaire.

## Instruction relative à la désignation et à l'admission des Cadets

### DÉSIGNATION.

*Mode de désignation.* — Chaque district ou territoire représenté au Congrès, — même le district de Colombie, — est autorisé à désigner un cadet pour l'Académie. En outre, 10 cadets sont nommés *d'office.* Les désignations, à l'exception de celles qui ont lieu *d'office,* sont faites par le secrétaire de la guerre, à la requête du représentant au Congrès du district ou du territoire. La personne désignée doit résider actuellement dans le district ou territoire qu'elle représente. Les désignations *d'office* appartiennent spécialement au président des États-Unis.

*Demandes.* — En tout temps, les demandes peuvent être adressées au secrétaire de la guerre, afin de faire inscrire le nom du candidat sur un registre qui doit être remis au représentant en personne, lorsqu'une vacance survient. La demande doit men-

tionner le nom complet, l'âge exact, le domicile fixe du candidat, avec la désignation du district dans lequel ce domicile est situé.

*Date des désignations.* — La loi exige que les désignations soient faites un an avant l'admission. Il est fait exception à cette règle lorsque la mort ou toute autre cause laisse une place vacante, la désignation ne pouvant pas, dans ce cas, être faite aussi longtemps à l'avance. L'admission aux places vacantes est reportée à l'époque du prochain examen annuel.

### SUPPLÉANTS.

*Suppléants.* — Si un représentant au Congrès a des doutes sur les chances de son candidat à passer son examen d'entrée, il peut nommer un *suppléant* légalement reconnu comme tel. Le suppléant peut être examiné en même temps que le candidat proprement dit et être admis s'il réussit et si l'autre est refusé ; ou bien la permission de se présenter jusqu'au 25 août suivant peut lui être accordée.

Comme le candidat, le suppléant doit être désigné un an à l'avance.

### CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ.

L'âge pour l'admission des cadets est de 17 à 22 ans. Les candidats doivent être célibataires, avoir au moins 5 pieds de taille, être exempts de toute maladie contagieuse ou immorale et en général de toute difformité, maladie ou infirmité qui pourrait les rendre impropres au service militaire. Ils doivent connaître à fond la lecture, l'écriture, y compris l'orthographe, l'arithmétique et avoir des connaissances sur les éléments de la grammaire anglaise, la géographie descriptive, particulièrement celle de leur pays, et l'histoire des États-Unis.

Chaque cadet, lors de son admission, prête le serment prescrit par l'Acte du 2 juillet 1862 et, avant de recevoir son mandat, est tenu de signer, en présence du surintendant ou d'un officier délégué par lui, un engagement ainsi conçu :

*Académie militaire des États-Unis.*

Je ....., État de ....., âgé de ..... ans ..... mois, ayant été désigné pour être nommé cadet de l'Académie militaire des États-Unis, m'engage par là, avec le consentement de ..... (parent, tuteur), pour le cas où j'obtiendrais ma nomination, à servir dans l'armée des États-Unis

pendant une période de huit années, si je ne suis libéré plus tôt par l'autorité compétente. De plus, je jure solennellement que je soutiendrai la Constitution des États-Unis, que je resterai fidèle au Gouvernement national, et que je maintiendrai et défendrai la souveraineté des États-Unis avant toute souveraineté, allégeance ou féauté qui pourrait me lier à un État, comté ou pays quelconque ; qu'en tout temps je me conformerai aux ordres légitimes de mes supérieurs, aux règles et aux articles qui régissent les armées des États-Unis.

Juré et signé à ..... le ..... jour de ..... 18...

## NATURE DES EXAMENS (1).

*Examen médical.* — Tout candidat, peu de temps après son arrivée à West-Point, est soumis à un examen médical très sévère. Cet examen est fait par un conseil de santé expérimenté ; s'il fait découvrir chez le candidat l'existence d'une des causes suivantes d'incapacité, à un degré suffisant pour amener immédiatement où à bref délai un abaissement des facultés, le candidat n'est pas admis. Ces causes sont :

1° Constitution faible et système musculaire peu développé, — mauvaise santé, quelle qu'en soit la cause, — indices de maladies anciennes, — inflammation des glandes ou autres symptômes de scrofule.

2° Affections cutanées chroniques, spécialement celles du cuir chevelu. .

3° Lésions graves des os de la tête, — convulsions.

4° Vue insuffisante, quelle qu'en soit la cause, — affections inflammatoires des paupières, — immobilité ou irrégularité de l'iris, fistule lacrymale.

5° Surdité, — sécrétion abondante des oreilles.

(1) On conseille à tout candidat de se faire examiner sérieusement par un médecin compétent et par un maître capable, avant de quitter son lieu de résidence pour West-Point. Un examen de ce genre révélerait toute incapacité physique grave ou l'insuffisance dans la préparation intellectuelle ; il épargnerait ainsi au candidat les dépenses et les fatigues d'un voyage inutile, en même temps que l'ennui de se voir refusé.

Il est bien entendu que cet examen d'information ne peut en rien influer sur les décisions des conseils académique et de santé à West-Point ; il est uniquement recommandé en vue de la commodité et de l'intérêt du candidat lui-même.

*N. B.* — Aucun crédit n'est affecté aux frais de voyage des candidats admis ou refusés. Aussi nul candidat ne doit-il manquer de se pourvoir à l'avance des moyens de rentrer chez lui dans le cas où il serait refusé par un des conseils d'examen. En négligeant cette précaution, il risque de se trouver dans l'embarras. En cas d'admission, l'argent peut être déposé chez le trésorier, pour payer l'équipement, ou être renvoyé aux parents.

6° Perte de plusieurs dents ou dents généralement mauvaises.

7° Empêchement dans la parole.

8° Capacité thoracique insuffisante ou tout autre caractère indiquant une disposition aux affections pulmonaires.

9° Débilité ou inégalité de force d'un ou des deux membres supérieurs, par suite de fracture, principalement de la clavicule, de la construction d'une articulation, de faiblesse, de difformité, etc.

10° Courbure inusitée de l'épine dorsale.

11° Hernie.

12° Enflure du scrotum ou du cordon spermatique (lorsqu'elle est considérable), sarcocèle, hydrocèle, hémorrhoïdes, fistule.

13° Débilité ou inégalité de force d'un ou de deux membres inférieurs, par suite de varices, de fractures, de malformations (pied plat), claudication, contraction, longueur inégale, oignons, orteils mal placés ou parasites, etc.

14° Ulcères ou cicatrices malsaines d'ulcères, donnant lieu de croire qu'elles se rouvriront.

Les cadets nouvellement admis sont examinés par le Conseil académique; ceux qui sont trouvés insuffisants sont refusés.

### EXAMEN ACADÉMIQUE.

*Lecture.* — Les candidats doivent lire clairement et avec le mouvement et l'expression convenables.

*Écriture et orthographe.* — Ils doivent être capables d'écrire, à la dictée, des passages tirés des compositions militaires de la littérature anglaise, tant en prose qu'en vers. Le nombre de ces passages doit être assez considérable pour éprouver leurs connaissances en écriture et en orthographe.

*Arithmétique.* — 1° Expliquer avec exactitude et netteté le but de cette science, la manière d'écrire et lire les nombres entiers, les fractions, les nombres.

2° Faire facilement et correctement les différentes opérations de l'addition, la soustraction, la multiplication et la division des nombres entiers abstraits et composés; donner la règle de chaque opération avec le raisonnement et les différentes méthodes pour prouver l'exactitude de la solution.

3° Expliquer ce qu'on entend par réduction; ses différents genres, ses applications aux nombres composés en les ramenant du plus grand au plus petit dénominateur et réciproquement, aux nombres décimaux équivalents; donner la règle de chaque cas,

avec le raisonnement, et appliquer couramment ces règles à des exemples pratiques.

4° Expliquer les caractères des nombres premiers, des facteurs d'un nombre, du commun diviseur de deux ou de plusieurs nombres, spécialement du plus grand commun diviseur; donner la règle à suivre pour l'obtenir, avec le raisonnement; dire aussi ce qu'on entend par commun multiple de plusieurs nombres; son utilité; indiquer, avec raisonnement, la règle à suivre pour l'obtenir; donner des applications à chacune de ces règles.

5° Exposer la nature des fractions ordinaires et décimales, définir les différentes espèces de fractions avec les propriétés de chacune d'elles; indiquer les règles de leur réduction, de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division, avec raisonnement pour tout changement de procédé; appliquer chaque règle à des exemples.

6° Définir les termes : raison et proportion; indiquer les propriétés, les règles et les théories des proportions pour poser et résoudre les problèmes dans une proportion simple ou composée, ou la règle de trois simple ou double, et appliquer ces règles à des exemples.

7° Les candidats ne doivent pas seulement savoir les principes et les règles susmentionnés, mais ils sont tenus d'avoir une connaissance assez approfondie de toutes les opérations fondamentales de l'arithmétique, pour pouvoir combiner ces différents principes dans la solution de tout problème complexe qui peut se résoudre par l'arithmétique. En d'autres termes, ils doivent avoir une connaissance assez complète de l'arithmétique pour être capables d'aborder de suite les plus hautes branches des mathématiques, sans étude ultérieure de l'arithmétique.

8° Il doit être entendu que l'examen sur ces matières peut être, soit écrit, soit oral, ou bien à la fois écrit et oral; que les définitions et les règles doivent être données complètement et exactement; que la mise en œuvre de tous les exemples, sur le tableau, l'ardoise ou le papier, doit être écrite simplement et en entier, de manière à montrer clairement le mode de solution.

*Grammaire.* — Les candidats doivent se montrer familiers avec toutes les parties du discours et les règles qui s'y rapportent; ils doivent pouvoir analyser toute phrase ordinaire qui leur est soumise. En général, ils doivent connaître les parties de la science grammaticale enseignées et comprises sous les noms d'orthographe, d'étymologie, de syntaxe et de prosodie.

L'examen sera, soit oral, soit écrit, ou bien encore partielle-

ment oral et partiellement écrit. Les questions seront généralement réparties en trois séries. La première comprendra des questions du genre de celles-ci : Nommez les différentes espèces de verbes et donnez des exemples de chacune d'elles. Qu'est-ce qu'un pronom ? Écrivez une courte phrase où vous emploierez un pronom personnel, un pronom relatif et un pronom interrogatif; spécifier chacun d'eux.

La seconde série comprendra une ou plusieurs phrases à analyser. Par exemple : *Many would gladly exchange, their honors for that more quiet and humble station with which thou art now dissatisfied.* Une phrase de ce genre doit être analysée amplement, en indiquant la partie du discours, le genre, le cas, la voix, le mode, le temps, le nombre, la personne, le degré de comparaison, etc., de chaque mot et la relation avec les autres mots. Exemple :

*Many :* adjectif (ou pronom adjectif indéfini); degré de comparaison positif; troisième personne; cas nominatif; s'accorde avec *persons* (sous-entendu).

*Exchange :* verbe régulier, transitif; voix active; mode conditionnel; temps passé; troisième personne; nombre pluriel; s'accorde avec *persons* (sujet sous-entendu).

*Composition.* — Cette troisième partie comprendra un grand nombre de phrases incorrectes à corriger. Par exemple : *To these precepts are subjoined a copious selection of rules. Which of the two is the eldest?* A côté de ces incorrections, on introduira des phrases correctes, afin d'avoir une épreuve plus complète du savoir du candidat. Comme les grammaires usitées dans les différentes parties du pays varient entre elles sur la qualification de certains mots, toute réponse provenant d'une grammaire estimée sera acceptée. Ainsi, dans l'analyse susmentionnée, le mot *many* peut être appelé pronom adjectif indéfini ou adjectif se rapportant à *persons* sous-entendu.

*Géographie.* — Les candidats seront tenus de passer un examen satisfaisant soit oral ou écrit, soit l'un et l'autre, sur la géographie descriptive, particulièrement celle de notre propre pays. Pour donner au candidat une idée claire de ce qui lui sera demandé, le tableau suivant est ajouté comme type du caractère et de l'étendue de l'examen.

1° Définitions de toutes les divisions naturelles de la surface de la terre, telles que la zone, la latitude, la longitude, etc., elles doivent être données avec clarté et concision.

2° Hémisphère oriental et hémisphère occidental ; leurs grandes divisions, les grandes étendues d'eau qui les entourent en totalité ou en partie : les océans, leur situation.

Montagnes : situation, direction, étendue; caps, de quel point ils se projettent et dans quelles mers.

Péninsules : situation, mers qui les embrassent.

Parties réunies par un isthme : dénomination et situation.

Iles : situation, eaux environnantes.

Mers, golfes et baies : côtes qu'ils entaillent; eaux dont ils dépendent.

Détroits : terres qu'ils séparent, mers qu'ils unissent.

Rivières : source, direction, mers dans lesquelles elles se jettent.

Lacs : situation, étendue.

3° Subdivisions des grandes divisions : noms, situations, limites, capitales. — Des questions générales, du genre indiqué dans la seconde section, seront faites sur chacune des contrées de chaque grande division.

4° États-Unis. — Les connaissances comprises sous cette rubrique ne peuvent être trop complètes ou trop détaillées. Le candidat doit connaître à fond les traits généraux du pays, sa situation, sa configuration, ses frontières (tant par rapport aux contrées voisines qu'à la latitude et à la longitude); les océans, mers, baies, golfes, bas-fonds, détroits et îles qui l'entourent; ses chaînes de montagnes, leur situation et leur étendue; la source, la direction et l'embouchure des rivières importantes, leurs principaux tributaires; les lacs, en un mot toutes les particularités géographiques susmentionnées. Ne pas omettre la situation, les points de départ et d'arrivée des voies ferrées et de tous les moyens de communication qui unissent entre elles les parties du pays.

Les États et territoires doivent être mis à leur place respective par rapport à leur frontière aussi bien que par rapport à leur ordre sur l'Atlantique, le golfe du Mexique, le Pacifique, la frontière nord, la frontière du Mexique, le Mississipi, le Missouri et l'Ohio. Les limites, les rivières de chaque État, ainsi que toute autre particularité géographique remarquable, doivent être connues; de même les noms et la situation des capitales, ainsi que des cités et villes importantes. En un mot, les connaissances géographiques doivent être assez complètes pour que chaque candidat ait gravé nettement dans son esprit l'image de la totalité ou d'une partie quelconque des États-Unis.

*Histoire*. — Le candidat doit être familiarisé avec tout ce que les traités usités dans les écoles contiennent sur l'histoire des États-Unis. L'examen peut être ou écrit ou oral, ou bien écrit et

oral à la fois. Il consistera d'ordinaire en une série de questions du genre de celles qui suivent :

1° Nommer les premiers établissements européens dans les limites actuelles des États-Unis ; dire l'époque et le lieu de leur fondation ainsi que le nom du fondateur. A quelle époque les établissements fondés par d'autres peuples que les Anglais tombèrent-ils sous le pouvoir de la Grande-Bretagne et des États-Unis?

2° Quelle différence y avait-il entre les colonies royales, pourvues de chartes (*chartered*) ou concédées à des propriétaires (*proprietary*) ? Combien, à l'origine, y eut-il de colonies dans le Massachusetts et le Connecticut? Quand furent-elles réunies ? Combien en Pennsylvanie ? Quand furent-elles séparées?

3° A quelles guerres les colonies furent-elles mêlées avant la révolution? Quels furent les événements et les résultats des guerres entre le roi Guillaume, la reine Anne, le roi Georges et les Français, Indiens ?

4° Quelles furent les causes lointaines et prochaines de la révolution américaine ? Exposer ce qu'étaient le *Navigation Act*, le *Stamp Act* et le *Writs of Assistance*. Quand la guerre de l'indépendance commença-t-elle en réalité? Quand, où et comment prit-elle fin ? Donner des détails sur la trahison d'Arnold. Quels furent les généraux les plus remarquables de cette guerre ? Nom des batailles les plus importantes et leurs résultats.

5° Constitution des États-Unis. Quand et comment fut-elle formée? Quand fut-elle adoptée ?

6° Donner par ordre de date les noms des présidents des États-Unis. Indiquer les principaux événements de l'administration de chacun d'eux.

*Washington.* — Guerre indienne ; difficultés avec la France ; traité de Jay ; *whiskey rebellion,* etc.

*Jefferson.* — Guerre avec Tripoli ; acquisition de la Louisiane ; l'embargo, etc.

*Madison.* — Guerre de 1812, ses causes, principales batailles sur terre et sur mer ; particularité de la dernière bataille ; quand la guerre finit-elle? etc.

*Monroe.* — Guerre indienne ; cession de la Floride, compromis du Missouri, etc.

*Jackson.* — Guerre du Faucon noir et des Séminoles ; Banque des États-Unis, etc.

*Polk.* — Guerre du Mexique, causes principales, batailles et résultats, etc.

*Pierce.* — Rappel du compromis du Missouri, troubles dans le Kansas.

*Buchanan.* — Guerre civile, ses débuts, etc.

*Lincoln.* — Principales batailles de cette guerre; résultats sociaux et politiques.

### ADMISSION DES CADETS.

Les candidats sont tenus de se présenter devant le surintendant, du 1er au 20 juin, et, dans le plus bref délai possible, ils sont soumis à l'examen physique et moral. Ceux qui passent avec succès ces deux examens sont admis comme cadets, soumis au résultat de l'examen de janvier et se mettent immédiatement à l'étude, sans retourner chez eux. Ceux qui passent avec succès l'examen de janvier, sont requis de signer des articles qui les obligent à servir les États-Unis pendant 8 ans, à partir du jour de leur admission à l'Académie, s'ils ne sont pas libérés plus tôt.

### ÉTUDES ACADÉMIQUES.

Les exercices et les études académiques commencent le 1er septembre et durent environ jusqu'aux derniers jours de juin. Les différentes classes sont examinées en janvier et en juin. Ceux des nouveaux cadets qui ont fait preuve de progrès dans leurs études et de bonne conduite reçoivent dans leur classe la place particulière à laquelle leur mérite leur donne droit. A la suite de l'un quelconque de ces examens, ceux dont la conduite ou les études ont été trouvées insuffisantes sont renvoyés de l'Académie, à moins que, pour des raisons spéciales à chaque cas, le conseil académique ne décide autrement. De semblables examens ont lieu à chaque mois de janvier et de juin durant les quatre années comprenant le cours des études.

Ces examens sont très sévères et exigent de la part du cadet une application persévérante et sérieuse à l'étude. Il ne doit éluder ou négliger aucune partie du cours ; car les examinateurs ne peuvent admettre d'excuse d'aucun genre.

*Instruction militaire.* — Pendant les mois de juillet et d'août les cadets vivent au camp ; tout leur temps est consacré aux devoirs et aux exercices militaires; c'est ainsi qu'ils reçoivent l'instruction militaire. Excepté dans les cas extrêmes, on n'accorde aux cadets qu'un seul congé pendant leurs quatre années d'études; régulièrement, ce congé n'est accordé qu'à la fin de la deuxième année.

SOLDE DES CADETS.

Cette solde est de 540 dollars par an, à partir du jour de l'admission à l'Académie ; moyennant une économie convenable, cette somme est suffisante pour son entretien. Il n'est permis à aucun cadet de recevoir, sans l'autorisation du surintendant, de l'argent ni aucun autre subside de ses parents ou de quelque personne que ce soit. Chaque cadet doit se munir lui-même des articles suivants : un habit de drap gris, une jaquette de drap gris pour cheval, une capote d'ordonnance, deux paires de pantalons de drap gris pour l'hiver, six paires de pantalons d'exercice pour l'été, une jaquette de fatigue pour les campements, une casquette noire de tenue, une casquette de petite tenue, deux paires de bottines, six paires de gants blancs, deux ceinturons blancs avec les accessoires, six chemises, douze cols, six paires de chaussettes d'hiver, six paires de chaussettes d'été, quatre paires de caleçons d'hiver, six mouchoirs de poche, six serviettes, un sac de coutil pour le linge, une brosse à habits, une brosse à cheveux, une brosse à dents, un peigne, un matelas, un oreiller, deux taies d'oreillers, deux paires de draps, une paire de couvertures, un couvre-pied ouaté, une chaise, un gobelet, une malle, un livre de compte. Il contribuera avec ses compagnons de chambrée à l'achat des objets d'un usage commun : une glace, un lavabo, une cuvette, deux seaux et un balai ; il est tenu d'avoir une table d'un modèle fixé par le surintendant.

Les candidats sont tenus d'apporter avec eux certains de ces objets, ils peuvent se procurer les autres à West-Point à des prix fixés à l'avance. Il est préférable de n'emporter avec soi, à l'exception des objets susmentionnés, que le strict nécessaire, en fait de vêtements, et que juste la somme indispensable pour défrayer le voyage, en laissant aux parents ou au tuteur le soin d'envoyer au « trésorier de l'Académie militaire » une somme suffisante pour les dépenses nécessaires jusqu'à l'admission et pour l'équipement après l'admission.

Les frais du candidat pour la pension, le blanchissage, l'éclairage, etc., antérieurement à son admission, sont d'environ 5 dollars par semaine. Aussitôt après son admission, il doit se procurer un équipement d'uniforme dont le coût sera d'environ 90 dollars. Ceux qui, à leur arrivée, trouvent la somme nécessaire inscrite à leur crédit sur le livre du trésorier, ont, au point de vue pécuniaire, de grands avantages sur ceux dont les ressources sont plus limitées. Ceux qui arrivent, comme beaucoup font, sans s'être

pourvus à cet égard, s'engagent dans des dettes sur le crédit de leur solde, charge dont il ne peuvent se libérer avant plusieurs mois ; et si, pour une cause ou pour une autre, ils sont forcés de quitter l'Académie, ils se trouvent dans une position très gênée.

### ASSIGNATION DU CORPS APRÈS OBTENTION DES DEGRÉS.

Lorsqu'un cadet, après son passage par toutes les classes, a reçu du conseil académique un degré régulier, il prend place parmi les candidats pour une commission dans le génie, l'*ordnance*, l'artillerie, l'infanterie ou la cavalerie, selon les fonctions qu'on le jugera capable de remplir.

### QUALITÉS REQUISES.

Corps sain et bonne constitution, préparation sérieuse, capacités naturelles, aptitude à l'étude, habitude du travail, persévérance, dispositions à l'obéissance et à l'ordre, moralité dans la conduite, telles sont les qualités essentielles requises des candidats. Ceux qui se sentent insuffisants sur l'un de ces points, ne devraient pas, comme beaucoup le font, courir la chance des mortifications et des désappointements auxquels ils s'exposent, en acceptant une désignation pour l'Académie et en entrant dans une carrière qu'ils ne peuvent parcourir avec succès.

## Programme des études et livres usités à l'Académie militaire

### PREMIÈRE ANNÉE. — 4e CLASSE

| DEPARTEMENTS. | LIVRES DE CLASSE ET LIVRES A CONSULTER. |
|---|---|
| Mathématiques. . | Davies. — Éléments d'algèbre. |
| | Davies. — Géométrie de Legendre. |
| | Church. — Plane and spherical trigonometry. |
| | Davies. — Traité d'arpentage. |
| | Church. — Géométrie analytique. |
| Langue française et études anglaises. . . . . | Keetels. — Grammaire française analytique et pratique. |
| | Agnel. — Tabular system. |
| | Keetels. — Analytical French Reader. |
| | Dictionnaire de Spiers et de Surenne. |
| | Whitney. — Éléments de grammaire anglaise. |
| | Hart. — Manuel de rhétorique et de composition. |
| | Abbott et Seeley. — Leçons d'anglais à l'usage des Anglais. |
| | Abbott. — Comment on écrit clairement. |
| | Dictionnaire de Webster. |

| DÉPARTEMENTS. | LIVRES DE CLASSE ET LIVRES A CONSULTER. |
|---|---|
| Histoire, géographie et morale. | Lectures sur la morale. |
| Tactique de l'infanterie et de l'artillerie. . . | Instruction pratique pour les écoles du soldat, compagnie, bataillon.<br>Instruction pratique pour l'artillerie. |
| Usage des armes blanches.. . . . | Instruction pour l'escrime et l'exercice à la baïonnette. |

SECONDE ANNÉE. — 3e CLASSE

| | |
|---|---|
| Mathématiques. . | Church. — Géométrie analytique.<br>Church. — Descriptive geometry, with its applications to spherical projections.<br>Church. — Calcul.<br>Church. — Shades, shadows and perspective.<br>Chauvenet. — Treatise on the method of Least squares. |
| Langue française. | Keetels. — Grammaire française analytique et pratique.<br>Agnel. — Tabular system.<br>Borel. — Grammaire française.<br>Bocher. — College series of french plays.<br>Rowan. — Morceaux choisis des auteurs modernes.<br>Dictionnaire de Spiers et Surenne. |
| Dessin.. . . . . | Topographie et représentation des plans par le crayon, la plume et la couleur; — construction des différents problèmes de la géométrie descriptive; — Ombre et pénombre; projections linéaires et projections isométriques; — pratique de l'arpentage sur le terrain. |
| Tactique de l'artillerie, de l'infanterie et de la cavalerie.. . . | Instruction pratique pour les écoles du soldat, compagnie, bataillon.<br>Instruction pratique pour l'artillerie et la cavalerie. |

TROISIÈME ANNÉE. — 2e CLASSE

| | |
|---|---|
| Physique.. . . . | Bartlett. — Mechanics.<br>Bartlett. — Astronomy.<br>Michie. — Éléments of wave-motion relating to sound and light. |
| Chimie, minéralogie et géologie. . . . . . | Fowne. — Chimie, physique chimique d'après Miller.<br>Dana. — Minéralogie.<br>Le Conte. — Éléments de géologie. |
| Dessin.. . . . . | Dessin à main levée; paysage au crayon blanc et noir; dessins de construction et d'architecture, à l'encre et au lavis. |

| DÉPARTEMENTS. | LIVRES DE CLASSE ET LIVRES A CONSULTER. |
|---|---|
| Tactique.. . . . | Tactique de l'artillerie de l'armée des États-Unis.<br>Tidball. — Manuel du service de la grosse artillerie.<br>Tactique de la cavalerie de l'armée des États-Unis.<br>Upton. — Tactique de l'infanterie dans l'armée des Etats-Unis.<br>Instruction pratique pour les écoles du soldat, compagnie, bataillon.<br>Instruction pratique pour la cavalerie et l'artillerie. |
| Génie militaire pratique. . . . | Myer. — Manuel des signaux. Instructions pratique et théorique pour les signaux et les télégraphes militaires. |

QUATRIÈME ANNÉE. — PREMIÈRE CLASSE

| DÉPARTEMENTS. | LIVRES DE CLASSE ET LIVRES A CONSULTER. |
|---|---|
| Génie civil et militaire; science de la guerre. . | Wheeler. — Génie civil.<br>Mahan. — Dessin et stéréotomie des fortifications.<br>Wheeler. — Fortifications de campagne.<br>Wheeler et Mahan. — Cours élémentaire de fortifications permanentes.<br>Wheeler. — Éléments de l'art et de la science de la guerre.<br>Mahan. — Dessin industriel.<br>Moseley. — Mechanics of engineering. |
| Espagnol.. . . . | Méthode orale d'Ollendorff appliquée à l'espagnol par Vnelansquez et Simoe.<br>Morale. — Lectures progressives.<br>Vingut. — Guide pour l'espagnol et l'anglais.<br>Seoane, Neumann et Baretti. — Dictionnaire. |
| Droit. . . . . . | Woolsey. — Droit international.<br>Cooley. — Principes généraux du droit constitutionnel aux États-Unis.<br>General orders nº 100, A.-G.-O., 1863.<br>Ives. — Traité de droit militaire. |
| Génie militaire pratique.. . . | Instruction pratique pour les reconnaissances, la fabrication des fascines, des obstacles, des gabions (gabions de sape et gabions farcis); manière d'établir une batterie de canons ou de mortiers; fortifications de campagne et travaux de siège; formation des estacades, abatis et autres obstacles militaires; des ponts de bateaux.<br>Ernst. — Manuel de génie militaire pratique.<br>Myer. — Manuel des signaux. Instruction pratique sur les signaux et les télégraphes militaires. |
| Tactique.. . . . | Instruction pratique pour les écoles du soldat, compagnie, bataillon. — Instruction pratique pour l'artillerie et la cavalerie. |
| Artillerie . . . . | Benton. — Ordnance and gunnery pyrotechnie pratique. |

**Méthode de discipline et d'instruction** (1).

Une statistique de l'Académie, de 1838 à 1879, et dont il n'est pas nécessaire de donner ici les détails, montre que plus du tiers des jeunes gens de dix-sept à vingt-deux ans choisis par les membres du Congrès pour représenter leur district sont incapables de passer un examen satisfaisant sur l'arithmétique, la géographie, l'histoire des États-Unis, la grammaire anglaise, la lecture, l'écriture et l'orthographe. Trois seulement sur 5 admis réussissent à obtenir des degrés dans le cours des études prescrites; en sorte que, sur le nombre total de ceux qui ont été désignés, seulement 38 sur 100 obtiennent finalement une commission dans l'armée. Il ne faut pas oublier que l'incapacité de suivre le cours est la cause principale des renvois de l'Académie avant la graduation. Il est évident que les jeunes gens ainsi choisis et désignés ne brillent pas, en général, par leurs connaissances scolaires; au contraire, ils sont, sous ce rapport, grandement au-dessous de la moyenne des élèves admis dans les basses classes à Harvard, Yale, Princeton et autres collèges.

Considérons maintenant les mesures employées pour discipliner, instruire et façonner ces matériaux encore bruts, pendant les quatre années où ils sont placés sous le contrôle de l'Académie; disons aussi quelques mots des méthodes usitées dans cette institution. Il n'y a probablement pas un collège dans notre pays qui puisse fournir un aussi complet exemple de la représentation démocratique. Ici nous trouvons mêlés ensemble, dans les mêmes proportions que dans toute commune du pays, les fils du riche et du pauvre, de l'homme influent et de l'homme obscur, du savant et de l'ignorant; tous sont sur le même pied, tous sont soumis à un même traitement impartial, dans ce nouveau genre de vie si étrange et si restreint, et cependant si rempli d'un intérêt toujours croissant.

Il y a quelque chose dans l'air même de la localité qui réprime leur tempérament naturel, qui les porte à obéir facilement à toutes ces règles inusitées qu'ils rencontrent pour la première fois. Le paysage est grandiose et *ennoblissant* (*ennobling*), tout ce qui les entoure les impressionne. L'orgueil, la vanité, ces sentiments que dans la famille l'affection des parents ou des amis avaient pu sti-

(1) *Journal du service militaire aux États-Unis.* 1 vol. 154. L'éducation dans ses rapports avec la profession militaire, par P.-S. Michie, professeur à l'Académie militaire des États-Unis.

muler, ne trouvent plus rien, dès les premiers pas dans la vie militaire, qui les alimente. Les détails de la vie quotidienne sont réglés par des ordres ou par des instructions donnés d'un ton bref et impérieux qui, au début, semble très bourru et très désagréable. Une obéissance immédiate et sans délai, la souplesse de la jeunesse, ont bientôt atténué cette rigueur apparente; le malaise disparaît, et le candidat heureux commence à se retrouver.

Il s'agit dès lors de développer, chez ceux qui ont passé les examens préliminaires, la force et la santé physiques, de cultiver, pendant les quatre années de leur séjour à l'Académie, leur nature morale, leur nature rationnelle et intellectuelle, de manière à les rendre capables de comprendre rapidement et d'accomplir facilement les devoirs d'un officier subalterne dans l'arme particulière où ils seront finalement désignés, et, de temps en temps, d'accomplir les devoirs des grades plus élevés, auxquels l'avancement pourrait les porter.

Il n'y a plus de doute sur la grande importance que l'on a toujours attribuée aux exercices physiques, ni sur leur heureux résultat. Les cadets sont des types parfaits de vigueur corporelle. Les lois qui assurent la vigueur sont bien connues, et les résultats de soixante années d'expérience attestent la sagesse du système introduit en 1817 par le général Thayer. Ce système est remarquable par l'heureuse disposition des exercices militaires, comme récréation obligatoire après l'étude, par la réglementation des heures pour le travail, les repas et le sommeil. Ce serait une erreur que de supposer que ces exercices ont été établis uniquement dans le but de rompre les cadets aux évolutions de l'infanterie, de la cavalerie et de l'artillerie; tandis qu'il n'est pas moins vrai que l'intérêt éveillé et entretenu par ces exercices et par le système de promotion à la position responsable d'un commandement dans le bataillon des cadets, excite au plus haut degré l'émulation et le désir d'atteindre la perfection. Quelques personnes s'imaginent que toute la valeur de l'Académie provient de ce qu'elle permet aux cadets de jouer au soldat sur le terrain de manœuvre; elle a été créée pour un objet beaucoup plus élevé, qui est de donner une éducation d'un genre plus noble.

La nature morale doit être cultivée chez les cadets, de manière à développer en eux l'honnêteté dans les pensées et dans les actions, le respect le plus absolu de la vérité, non seulement dans les relations entre camarades, mais dans toutes les affaires de la vie. Ce but est poursuivi par le maintien du service religieux le dimanche, par des lectures régulières sur la morale et par ce que

nous pouvons appeler un legs inappréciable de vérité et d'honneur, transmis de mains en mains comme un dépôt sacré et qu'on ne doit pas diminuer. Ce trait de la physionomie du cadet a une existence réelle et substantielle; il est aujourd'hui reconnu, comme un de ceux qui distinguent West-Point. Le sens moral demande une culture analogue à celle de l'intelligence; les jeunes gens reconnaissent volontiers ou du moins pratiquent suffisamment la moralité incorporée dans le sentiment général de la communauté où ils vivent. Bien que la plupart des cadets aient eu l'avantage de recevoir dans la famille une éducation chrétienne, on trouve toujours, dans chaque nouvelle promotion, des jeunes gens n'apportant que les germes du mensonge et de l'immoralité. Mais il existe, et il a toujours existé dans le corps des cadets envisagé dans son ensemble un amour et une pratique de la vérité poussés au plus haut degré. Cette qualité du vrai soldat se fait sentir au début même de la carrière du jeune cadet; non seulement son supérieur (un cadet), mais encore ses camarades lui enseignent que, quelles que soient les circonstances, soit qu'il s'agisse de la plus légère réprimande, soit que la plus sévère des punitions ou le renvoi menacent lui ou un de ses camarades, sa parole doit rester intacte et doit exprimer toute la vérité, sans subterfuges et sans détours. Il est difficile de lutter contre l'ostracisme qui atteint le mensonge volontaire. Ce sentiment général du corps détourne de ce méfait, sinon de la tentation de le commettre, ceux qui, dès leurs plus jeunes ans, n'ont reçu qu'une éducation morale défectueuse; il imprime dans le cœur de tous une foi et une confiance réciproques, qui durent toute la vie. Il règne, en outre, dans l'école, un respect plein de dignité pour tous ceux qui ont des convictions religieuses et qui conforment leur vie à ces convictions, ainsi que pour tous ceux qui envisagent consciencieusement le devoir, quelle que soit du reste la divergence qui les sépare des opinions généralement admises dans le corps. Fait digne d'être mentionné : outre le service ordinaire du dimanche, qui a lieu dans la chapelle et auquel assiste le corps tout entier, il y a des réunions de prière dont la fréquentation est purement volontaire; ces réunions comptent souvent plus de 70 assistants sur un corps de 285 élèves; elles sont organisées et conduites par les cadets eux-mêmes, indépendamment de toute direction et de toute influence du dehors.

La possession de soi-même et l'habitude du commandement sont inculquées et développées par le système de l'organisation intérieure du bataillon. Ce système accorde un large contrôle aux

cadets eux-mêmes dans le gouvernement et la surveillance du bataillon. Les fonctions de chaque cadet dans la caserne ou dans le camp sont réparties de telle sorte qu'il ait toujours sa part de responsabilité, soit comme ordonnance chargé des chambres, tentes, salles ou divisions, soit comme sentinelle, caporal ou sergent de garde, soit dans les différentes fonctions d'officier qui peuvent lui être assignées dans l'organisation du bataillon.

Après l'éducation morale vient l'éducation intellectuelle à laquelle une importance considérable est attribuée. Cette éducation embrasse d'abord les mathématiques pures et appliquées pour exercer l'esprit à un raisonnement exact, pour poser les fondements d'une éducation professionnelle plus élevée et pour infuser, comme le font toutes les études de cette nature, la confiance en soi-même et la foi en la puissance de notre raison. L'utilité des études mathématiques dans l'éducation d'un soldat est incontestable : elles développent l'idée de *raison et de proportion*, c'est-à-dire, suivant le professeur Challis, « les conceptions fondamentales de l'entendement humain unies à la faculté de raisonner sur la quantité ». Elle comprend, en second lieu, deux langues modernes, pour cultiver l'intelligence et donner aux élèves la facilité de l'expression ; troisièmement, la physique pour développer l'habitude de l'observation et donner la connaissance des lois de la nature, si nécessaire dans tout système d'éducation ; enfin et quatrièmement, les cadets doivent posséder les éléments de l'instruction professionnelle sur le droit, l'exercice du canon et l'artillerie, la tactique des trois armes, le génie militaire et l'art de la guerre considéré comme la base des connaissances plus profondes et plus vastes qu'ils pourront acquérir au sortir de l'Académie ; à ces matières doivent être ajoutées la chimie, la minéralogie et la géologie. Par ce bref aperçu on peut voir que les sujets d'étude sont peu nombreux ; mais cela est plus que compensé par la perfection exigée en chaque étude. Il ne faut pas oublier non plus que l'institution qui fait l'objet de notre étude est une académie, non pas un collège ou une université, et que son but est de donner une éducation spéciale et non générale.

Pour bien nous rendre compte de l'importance attribuée à ces études dans le plan d'éducation, nous les suivrons par ordre et nous indiquerons rapidement le temps qui leur est consacré dans l'ensemble des cours.

Vers le 30 juin de chaque année, les candidats sont fixés sur leur sort. Ceux qui ont réussi sont immédiatement divisés par escouades pour l'exercice militaire ; ils ont à passer par tous les

degrés, avant d'être admis à prendre leur place dans les rangs du bataillon. En général, ce fait ne se produit pas plus tard que le 1er août. Ces exercices journaliers inculquent à ces officiers en herbe l'habitude de l'obéissance passive, ils développent la rectitude du port et jettent les fondements d'une vie régulière. A un autre point de vue, ce contact journalier avec des camarades leur enseigne la valeur inappréciable de l'honneur et de la droiture, ainsi que le respect du soldat pour la vérité. Cette vie de camp, qui dure du 20 juin au 1er septembre, fortifie le corps, calme l'esprit et prépare aux dix mois d'étude qui vont suivre. La nouvelle promotion est classée par ordre alphabétique et divisée en sections de dix à douze membres chacune. Au début, on donne les mêmes devoirs à toutes les sections, et jusqu'au mois de novembre, tous les efforts des professeurs et des instructeurs (*instructors*) tendent au premier classement approximatif de la promotion, par ordre de capacité, que cet ordre soit dû à la préparation antérieure ou à la capacité native. Une épuration générale et toujours en train place bientôt les élèves forts dans les sections supérieures et les élèves faibles dans les sections inférieures. Cette répartition est imposée par la nécessité d'assigner à chacun une tâche qu'il puisse complètement remplir.

La méthode d'instruction consiste dans la récitation des leçons apprises dans des livres soigneusement classés et choisis pour l'institution. Chaque jour une leçon particulière est indiquée ; le cadet doit l'étudier dans son quartier et la réciter le lendemain à un officier de l'armée choisi à raison de ses capacités spéciales et détaché comme instructeur par le département de la guerre. Pour chaque leçon récitée sont donnée des notes marquant une gradation sériée depuis *parfait* jusqu'à *nul,* en passant par *bien, assez bien, médiocre* et *mal*. Chaque lundi, ces notes sont affichées dans le quartier général de l'Académie et elles restent visibles pendant une semaine. Cette mesure, qui fournit aux élèves la faculté de se comparer à leurs camarades, présente le plus de garanties possibles d'impartialité.

L'analyse de la préparation d'une seule leçon de mathématiques donnera un aperçu de cette méthode d'instruction et en enseignera la valeur véritable. Les règlements de l'Académie divisent le temps des élèves de telle manière que chaque tâche puisse être et soit accomplie dans un temps donné. Quand l'heure de l'étude a sonné, le cadet, dans sa propre chambre, entièrement à l'abri de toute interruption, ouvre ses livres et se met au travail. Du papier sur sa table, un crayon à la main, il lit attentivement chaque phrase, il

analyse chaque détail et cherche à se prouver à lui-même la vérité de chaque passage de la leçon. Il apprend d'abord les définitions, les axiomes, les propositions fondamentales, il se sert de ces éléments pour établir les propositions qui en découlent et, petit à petit, par suite des efforts de son raisonnement, il arrive à reconnaître et à admettre la vérité qu'il cherchait. Après avoir ainsi parcouru toute la leçon, il y revient et l'étudie en vue de la démontrer à l'instructeur, groupant alors les divers éléments suivant leurs relations respectives.

Visitons la caserne le soir : un coup d'œil jeté dans chaque chambre nous montre les compagnons tous studieux, tous silencieux à leur table ; ils travaillent fort, tandis que la sentinelle (un cadet) est à son poste, dans le vestibule. Ce sont là de beaux exemples d'obéissance à l'égard de la lettre et de l'esprit de ces règlements nécessaires. A l'heure dite, le cadet est appelé pour réciter ou pour démontrer, selon les cas, une portion quelconque de la leçon donnée. Dans cet exercice, il doit être logique, exact, profondément convaincu de la vérité de ce qu'il avance ; il ne doit pas s'irriter devant les fréquentes interruptions de l'instructeur ; il doit rester en pleine possession de lui-même, afin de donner une heureuse solution au sujet de son examen. En effet, bien que cet exercice soit appelé récitation, il est en réalité un examen d'information, l'instructeur prenant pour l'instant le rôle de l'élève, et l'élève exerçant les fonctions de démonstrateur. Comme un avocat, devant un juge ou un jury, cherche à démontrer l'excellence de sa cause, par un exposé clair des faits, soutenu par un raisonnement serré, de même le cadet s'efforce d'obtenir de ce juge d'un nouveau genre le prix convoité, l'avantage de garder le dessus dans cette partie si bien défendue de part et d'autre.

La récitation a trois objets : le premier de voir si la tâche fixée a été étudiée consciencieusement, le second d'exercer le cadet à présenter un rapport clair, concis et méthodique sur les connaissances qu'il a acquises, le troisième de déraciner les principes erronés qui auraient pu se loger dans son esprit et de les remplacer par des principes vrais. La discipline mentale qui résulte de ces exercices a la plus grande valeur. Cette méthode ne consiste pas à faire absorber uniquement et en peu de temps à l'élève une dose considérable de connaissances, elle lui défend au contraire de présenter à son instruction une énumération mal préparée de principes. Les premières récitations des nouveaux cadets présentent plus ou moins ce défaut ; mais une surveillance attentive de la part de l'instructeur, la certitude de perdre des

rangs dans la classe, leur font bientôt comprendre et apprécier le véritable caractère et l'importance d'une récitation parfaite. Dans les premiers temps beaucoup s'étonnent de voir qu'il ne suffit pas, par exemple, de donner la règle d'une opération, mais qu'il faut y joindre le raisonnement qui a permis de formuler cette règle, et cela afin d'affranchir la pensée de la servitude du texte. Un jour, ce premier réveil contre la servitude de l'autorité a été exprimé d'une manière très remarquable par un cadet. A l'inévitable *pourquoi* de l'instructeur il répondit : « Cela se trouve dans le livre. — Ce n'est pas une raison, répliqua le maître. — Eh bien, ajoute le cadet, de toutes les écoles où j'ai été, celle-ci est la première où l'on demande à quelqu'un de douter de l'auteur. » Cette disposition est des plus fécondes en conséquences. Quand un élève commence à douter de l'auteur, il est tout près de croire en lui-même, et quand le sentiment de la confiance en soi commence à germer en lui, il a fait le premier pas pour devenir un homme capable de chercher et de raisonner.

L'étude et l'instruction se continuent chaque jour pendant dix mois, à l'exception des jours d'action de grâce, de Noël, du nouvel an, des samedis après-midi et des dimanches. Dans le cours de mathématiques, l'algèbre est terminée en janvier; la géométrie, la trigonométrie et l'arpentage, en juin. Au mois de janvier suivant, on a vu la géométrie descriptive et analytique; enfin le calcul différentiel et intégral, que l'on termine au mois de juin de la seconde année, complète l'étude des mathématiques pures. Bien que subordonnés aux mathématiques quant au temps qu'on leur consacre et à l'importance qu'on leur accorde, la grammaire anglaise, la rhétorique, le français, la topographie, le dessin linéaire et de perspective sont étudiés quotidiennement, chaque matière à son jour; en sorte que pendant les deux premières années le cadet a deux études par jour, sans compter le dessin. Pendant la période des campements d'été, un congé de deux mois environ est accordé au cadet qui a déjà servi deux ans à l'Académie.

La troisième année académique est consacrée aux applications des mathématiques pures, à l'étude de la mécanique, de l'acoustique, de l'optique, de l'astronomie, de la chimie organique et minérale, de la chaleur, de l'électricité, de la minéralogie et de la géologie, à l'étude du dessin d'après des modèles, des ombres et du dessin à main-levée, enfin aux tactiques élémentaires de l'infanterie, la cavalerie et l'artillerie.

La quatrième et dernière année est consacrée aux éléments

du génie civil, à la fortification de campagne et à la fortification permanente, à la stratégie, aux grandes tactiques, à l'art de la guerre, au droit constitutionnel, international et militaire, à l'exercice du canon et à l'artillerie, enfin à l'espagnol.

Pendant les deux campements désignés comme ceux de la première et de la troisième classe, alors que le corps tout entier, à l'exception de la classe en congé, campe en plaine, pendant une partie du mois de juin et la totalité des mois de juillet et d'août, des leçons pratiques sur l'arpentage sont données aux cadets; l'usage des instruments astronomiques pour la détermination de l'heure solaire et sidérale, de la longitude, de la latitude, du méridien, leur est enseigné; on leur montre comment on construit les ponts de bateaux, comment on élève les travaux de campagne, comment on fabrique le matériel des sièges. Ils apprennent à préparer les munitions pour les canons de campagne et de siège, à déterminer la vitesse initiale des projectiles et à connaître les autres travaux de laboratoire touchant l'artillerie pratique. Ils font aussi une étude très approfondie des manœuvres de l'infanterie, la cavalerie et l'artillerie.

Le corps tout entier est soumis à deux examens : l'un au milieu de l'année académique, l'autre à la fin, c'est-à-dire en janvier et en juin (1). Les cadets sont alors sérieusement examinés sur tout ce qu'ils ont vu pendant les cinq mois qui ont précédé l'examen ; ceux qui sont jugés insuffisants, dans quelque matière que ce soit, perdent leur place dans leur classe ou même dans l'Académie. C'est-à-dire qu'ils sont recommandés, par le conseil devant lequel l'examen a lieu, au secrétaire de la guerre, qui peut les faire descendre dans la classe suivante, ce qui est rarement fait,

(1) Un conseil d'inspection est nommé chaque année pour assister à cet examen et pour inspecter l'Académie dans tous ses départements : finances, discipline, instruction, etc. Ce conseil doit aussi adresser un rapport au président des États-Unis et aux deux chambres du Congrès, rapport comprenant la proposition de toutes les réformes applicables. Sept de ses membres sont nommés par le Président, deux secrétaires par le président du Sénat, trois représentants par le président de la Chambre ; mais comme un conseil entièrement nouveau est nommé chaque année, comme l'inspection faite à l'Académie ne dure que deux semaines environ, son influence en pratique est absolument nulle. Après l'examen final de juin les membres de la classe qui ont pris leur degrés sont recommandés par le conseil d'académie suivant leur place dans la classe : 1° au corps du génie ; 2° à l'*ordonnance;* 3° à l'artillerie, tandis que le reste de la classe, généralement la seconde moitié ou les deux tiers, est proposé pour l'infanterie et la cavalerie. On peut ajouter que les cinq premiers de chaque classe ont, à côté de leur nom, une astérisque marquée comme signe d'honneur sur le registre de l'Académie et que leurs noms sont aussi publiés sur le registre de l'armée des États-Unis.

ou les renvoyer définitivement. Ceux qui ont été ainsi renvoyés ne peuvent entrer de nouveau à l'Académie ni être désignés pour y rentrer, même par le président ou le secrétaire de la guerre, sans le consentement du conseil d'Académie.

Disons en finissant que nous n'avons pas l'intention d'établir aucune comparaison entre l'Académie militaire de West-Point et les institutions similaires de la Grande-Bretagne et de l'Europe continentale. Notre simple but dans cet article a été de faire connaître à ceux qui pourront le parcourir l'histoire de notre Académie, son organisation, son plan d'études, ses méthodes de discipline et d'instruction; en un mot de présenter une idée de l'institution organisée par les États-Unis, pour l'éducation de ceux qui se destinent au service militaire de leur pays.

**P. S. MICHIE,**
Docteur en philosophie, professeur de physique à l'Académie militaire des États-Unis.

**J. FORSYTH,**
DD. LL. D., chapelain, professeur de morale et de droit.

# L'ÉCOLE NORMALE [1]

## (1810-1883)

---

## VII

### L'ÉCOLE NORMALE DE 1848 A 1856

Avant l'élection du prince Bonaparte à la présidence de la République, rien d'essentiel ne fut changé dans l'École. Le 24 avril 1848, M. Carnot, ministre de l'instruction publique, donna aux élèves un costume militaire assez étrange (2); le 4 août suivant, un décret de l'Assemblée nationale remplaça les demi-bourses par des bourses entières : c'était d'ailleurs la règle ordinaire, qu'aucun texte précis n'avait abolie, mais dont on ne tenait plus compte depuis 1834 dans les lois de finances annuelles, afin d'entretenir l'émulation entre les élèves.

Le premier évènement qui, dans l'ensemble de la réaction religieuse favorisée par le futur empereur, fit prévoir des jours rigoureux pour l'École, fut le remplacement de M. Dubois. Dans le courant de 1850, on le mit en demeure de choisir entre ses fonctions de directeur et celles de conseiller de l'Université (3); il se démit des premières, et fut remplacé, le 29 juillet 1850, par M. Michelle, recteur de l'Académie de Besançon. Le nouveau directeur eut le rang d'inspecteur général; l'École cessa d'être représentée au conseil.

Puis survinrent les dissentiments publics entre l'aumônier, M. Gratry, et le directeur des études, M. Vacherot. Celui-ci fut

(1) Voir les numéros du 15 août et 15 septembre 1883.

Pendant qu'ont paru ces articles, l'École normale a éprouvé une perte irréparable. M. Thuillier, agrégé-préparateur au laboratoire de M. Pasteur, et membre de la mission que le gouvernement a envoyé en Égypte pour étudier le choléra, a succombé le 18 septembre dernier à une attaque foudroyante de la terrible maladie. C'est peut-être la dernière victime qu'elle ait faite à Alexandrie. L'École saura consacrer avec le souvenir de cette mort héroïque celui de sa profonde douleur.

(2) Le costume civil fut rétabli l'année suivante (22 octobre 1849).

(3) Notice nécrologique lue par M. Vacherot à l'Association des anciens élèves de l'École normale (1875).

mis en disponibilité le 29 juin 1851. Le directeur le remplaça lui-même jusqu'à nouvel ordre.

Ce fut bientôt le tour de M. Jules Simon, dont la conférence fut suspendue le 19 décembre 1851 ; on le considéra comme démissionnaire après son refus de serment, le 18 avril 1852.

Ces diverses mesures n'atteignaient que les personnes ; elles préludaient à celles qui frappèrent l'Université tout entière et l'École. Le nom de M. Fortoul y est resté attaché (1). Le 10 avril 1852 fut publié le décret qui établissait un nouveau régime d'études secondaires (2) et supérieures : une lettre du ministre au président de la République le précédait et l'expliquait. M. Fortoul y exposait que les méthodes d'éducation suivies jusqu'alors avaient produit « trop d'esprits stériles et dangereux » ; pour « couper dans sa racine un mal qui avait compromis l'enseignement public et excité les justes alarmes des familles », il fallait, d'après lui, écarter de l'enseignement secondaire « les discussions historiques et philosophiques, qui conviennent peu à des enfants, lorsque l'intelligence n'est pas encore formée, recherches intempestives ne produisant que la vanité et le doute ». On se bornerait, dans la dernière année d'études, « à compléter, en les couronnant, les études scientifiques et les études littéraires : *l'art de penser* serait enseigné d'après les principes consacrés par les méditations de tous les grands esprits qui ont décrit et réglé la marche de l'intelligence humaine. » En même temps que l'enseignement du lycée, il fallait modifier dans le même but celui de l'École normale et les épreuves de l'agrégation, indispensables au recrutement du professorat. « Les dispositions proposées, disait la lettre de M. Fortoul, auront pour conséquence de faire de *modestes professeurs,* et non pas des rhéteurs, plus habiles à creuser des problèmes insolubles et périlleux qu'à transmettre des connaissances pratiques. Il faut que les maîtres, appelés à l'honneur d'enseigner au nom de l'État, apprennent par un *pénible noviciat* à s'oublier pour leurs élèves, et à ne placer leur gloire que dans le progrès des enfants qui leur sont confiés. » Voici les articles du décret inspiré par cet esprit, qui concernent l'École normale et l'agrégation.

Art. 5. — L'École normale supérieure prépare aux grades de licencié ès lettres, de licencié ès siences, et à la pratique des meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire.

(1) Un des prédécesseurs de M. Fortoul, M. de Parieu, avait, par un arrêté du 7 décembre 1850, fixé à 18 et 24 ans, au lieu de 17 et 23, les limites d'âge imposées aux candidats à l'Ecole.

(3) C'est le régime connu sous le nom de *bifurcation.*

Cette École est essentiellement littéraire et scientifique ; la philosophie y est enseignée comme une méthode d'examen pour connaître les procédés de l'esprit humain dans les lettres et dans les sciences.

Les élèves de l'École normale supérieure qui auront subi avec succès les *examens de sortie*, seront chargés de cours dans les lycées.

Art. 6. — Pour obtenir le titre de proviseur dans un lycée, il faut être agrégé à la suite d'une épreuve publique.

Art. 7. — Il y a deux sortes d'agrégation : l'une pour les lettres, l'autre pour les sciences.

Les candidats doivent être âgés de vingt-cinq ans, avoir fait la classe pendant cinq ans, et être pourvus du diplôme de licencié ès lettres, et de deux au moins des trois diplômes de licencié ès sciences.

Ils doivent produire, en outre, une autorisation ministérielle.

Les trois années passées à l'École normale seront comptées pour deux années de classe ; il en sera de même du diplôme de docteur ès lettres ou de docteur ès sciences.

Les examens de l'agrégation portent uniquement sur les matières qui font l'objet des études secondaires, et ont pour but de constater la capacité des candidats et leur expérience dans les fonctions de l'enseignement (1).

Toutes les décisions propres à assurer l'exécution de ces trois articles furent très rapidement prises : le 14 avril parut un arrêté d'après lequel « les élèves de l'École normale supérieure, qui termineraient leurs cours d'études à la fin de l'année classique courante, ne pourraient être employés dans les lycées ou les collèges qu'après avoir subi avec succès, devant une commission d'inspecteurs généraux, un examen destiné à constater s'ils remplissaient les conditions morales et scolaires exigées pour les fonctions de l'enseignement ». Un autre arrêté, du 27 juillet suivant, fixa la composition de la commission des sciences et de celle des lettres et le programme de l'examen. Il devait porter sur toutes les matières enseignées pendant l'année, et consister en trois séries d'épreuves. Les épreuves écrites se composeraient, pour les lettres, d'un thème grec, d'un thème latin, d'une composition latine, d'une composition française et d'une pièce de vers latins; pour les sciences, de compositions de mathématiques, de physique, de chimie, d'histoire naturelle. Viendraient ensuite les

(1) Les divers concours d'agrégation qui devaient s'ouvrir le 20 août 1852 furent supprimés par un arrêté du 14 avril.

explications d'auteurs et les interrogations; enfin, les élèves feraient, après une préparation de vingt-quatre heures, une leçon sur l'une des matières de l'enseignement littéraire ou scientifique des lycées. Aux notes de ces diverses épreuves les commissions joindraient les renseignements fournis par le directeur sur la conduite, l'application, le caractère des candidats, leur aptitude au professorat, et, d'après tout cela, elles dresseraient par ordre de mérite la liste de ceux qu'elles jugeraient dignes d'être employés dans les lycées ou collèges. Les mêmes commissions furent chargées des examens de passage et de classement après la première et la seconde année, et des concours d'entrée, dont les maîtres de conférences cessèrent ainsi d'avoir la direction.

Avant la rentrée de 1852, le nouveau règlement d'études fut arrêté, ainsi que les programmes détaillés des cours (15 *septembre* 1852). Pour la section des lettres, les études de première année devaient être une revision approfondie et un « premier développement de celles des lycées en vue des examens de licence ». En seconde année seulement, on achevait de préparer la licence, et l'on était renvoyé si l'on échouait à l'examen. La troisième année complétait les connaissances acquises « en insistant dans l'intérieur de l'École sur tous les détails de pratique propres à former des élèves à l'art d'enseigner, et en y ajoutant au dehors l'exercice même de l'enseignement (1) ». L'enseignement de la première année comprenait trois leçons de langue et littérature grecques, trois de latines, une de françaises, une d'histoire ancienne, une de philosophie, une de langues vivantes. En seconde année, les élèves devaient suivre le cours d'éloquence ou celui de poésie latine, et le cours de littérature grecque de la Faculté; à l'intérieur, il y aurait huit leçons par semaine, deux de grec, deux de latin, une de français, une d'histoire du moyen âge et des temps modernes, une de philosophie, une de langues vivantes. En troisième année, les élèves suivraient un cours de plus à la Faculté, celui de poésie ou celui d'éloquence française; ils n'auraient plus qu'une leçon de grec et une de latin à l'École; le cours d'histoire traiterait de l'histoire de France; pour le reste, comme en deuxième année. L'ensemble du système supprimait huit maîtres de conférences sur dix-neuf. Si l'on songe à l'abaissement prémédité des études dans les lycées, au caractère nouveau de l'examen de sortie de l'École, à la longueur de la préparation à la licence, à l'absence de toute préparation à l'agrégation,

(1) Les articles 13 et 11 maintenaient le stage dans les lycées de Paris, après les vacances de Pâques, en le réduisant à un mois.

au petit nombre des cours de français, d'histoire ou de philosophie, on ne peut s'empêcher de reconnaître que M. Fortoul en voulait au moins autant aux études élevées qu'à l'École. Les personnes mêmes qui le défendent ne trouvent guère à louer dans son règlement que l'importance donnée aux études grammaticales (1). En somme les trois années de la section des lettres devenaient trois rhétoriques successives. Ni les études d'histoire, ni celles de philosophie ne recevaient de sanction. Les premières n'étaient que des révisions rapides : en une quarantaine de leçons on parcourait toute l'histoire ancienne depuis l'ancienne Égypte, jusqu'à la mort de Théodose ; puis les quatorze siècles compris entre 395 et 1815 ; puis l'histoire de France tout entière. En philosophie, on revisait le cours de logique des lycées : « On devait s'abstenir de toute recherche de pure érudition et de curiosité sans résultat ; on n'insisterait que sur les époques *classiques*, sur les doctrines les plus solides, les plus durables et les *plus approuvées* (2). » Presque tout le temps restait donc pour le grec et le latin ; c'étaient des travaux purement mécaniques comme ceux du lycée, thèmes, versions, vers, narrations, discours, une préparation mesquine de la licence ou de l'examen de sortie.

L'école scientifique fut beaucoup moins éprouvée que celle des lettres par le règlement de M. Fortoul. Cela se comprend. Le système de la bifurcation établi par le décret du 10 avril avait accru dans les lycées la place de l'enseignement scientifique, en cherchant à déterminer de bonne heure les vocations. Les deux premières années de l'École restèrent, comme par le passé, consacrées à la préparation des deux licences physique et mathématique. En troisième, quoique l'agrégation ait été ramenée à l'unité, comme l'École n'y préparait pas, les élèves restèrent divisés : on ajouta même une troisième section, celle d'histoire naturelle, et ceux qui en faisaient partie durent subir en sortant les examens de licence ès sciences naturelles. Les cadres, au moins, restèrent intacts. Quant aux études mêmes, quoique moins suspectes que celles des lettres, elles ne laissaient pas cependant que d'inspirer une certaine défiance, surtout les mathématiques, si l'on en juge par divers passages du rapport de la commission mixte instituée le 7 juin 1852 pour préparer les programmes du nouvel enseignement scientifique des lycées. « Quelques géomètres, écrivait-elle le 23 juillet, veulent que l'intelligence des élèves

(1) Voir C. Jourdain, *Rapport sur l'organisation et les progrès de l'instruction publique* (1867) pp. 80 et 81.
(2) Programme d'enseignement (*Cours de philosophie en deuxième année*).

soit obligée de déduire toutes les vérités de leurs principes les plus abstraits, et qu'elle s'assouplisse par cette gymnastique qui la rend à la fois plus subtile et plus féconde en ressources pour l'argumentation. Cette méthode réussit à quelques esprits rares, mais elle décourage le plus grand nombre ; elle inspire un *orgueil* d'autant plus *dangereux* à ceux qu'elle n'arrête pas, qu'elle les frappe presque toujours de stérilité sous le rapport de l'invention ; elle fait naître chez la plupart des élèves une foule d'idées fausses, ou, du moins, elle les dispose à en devenir les victimes. » Il s'agissait, avant tout, de ne pas « altérer dans les masses », par un enseignement de ce genre, « ce bon sens droit et sûr, qui vit des choses communes, cette raison sage et modérée qui répugne aux chimères ». Pour la cosmographie en particulier, la commission s'élevait contre les professeurs qui exposaient « quelques-unes des méthodes de calcul applicables à la détermination des astres ou aux lois des phénomènes célestes. » Elle proposait un enseignement purement descriptif : « Le ciel étoilé, la terre, le soleil, la lune, les planètes, les comètes, les marées ; telle est la table des matières du cours. Son énoncé suffit pour élever l'âme et pour l'ouvrir à la contemplation de l'univers. Que le professeur s'attache à exposer d'abord, sur chacun de ces grands objets, tout ce qui peut se traduire en langage ordinaire. Qu'il emploie pour ses *rares démonstrations* une géométrie très simple. Le cours de cosmographie, ainsi raconté, n'en aura que mieux révélé aux élèves ces splendeurs des cieux, ces profondeurs, ces immensités de l'univers qui, donnant à la fois à l'homme le vrai sentiment de sa petitesse matérielle et de sa grandeur morale, reportent si naturellement sa pensée vers le Créateur. » Ce souci du borné et du banal dans l'enseignement des lycées aurait certainement atteint la préparation même des professeurs dans l'École normale, sans les nombreux examens que, par une chance meilleure que celle de leurs camarades littéraires, il leur restait à subir devant la Faculté. Ce qui est certain néanmoins, c'est qu'en abaissant volontairement le niveau du baccalauréat ès sciences, en imposant *un enseignement limité*, la commission ne préparait pas à l'École de bien forts candidats. Ce n'était pas d'ailleurs son but : elle voulait, « à la place de ces bacheliers sans carrière que leur impuissance aigrit, solliciteurs nés de toutes les fonctions publiques, faits pour troubler l'État par leurs prétentions, faire sortir des lycées des générations vigoureusement préparées aux luttes de la production ». Elle ajoutait, il est vrai, « qu'une cinquième année d'études, accomplie dans les classes de mathématiques spéciales, centrali-

sées dans quelques lycées, choisis de manière à satisfaire à la fois aux intérêts de l'administration et à ceux des familles, viendrait compléter la préparation des candidats pour l'École polytechnique et l'École normale. » Mais elle promettait en même temps « que les programmes de ces classes seraient simplifiés ».

Le règlement du 15 septembre 1852, après avoir déterminé le régime d'études et les examens extérieurs auxquels elles préparaient, confirmait et complétait l'arrêté du 24 juillet sur les examens intérieurs de passage ou de sortie. Ils se composaient pour les trois années des lettres des compositions et des explications d'auteurs déjà énumérées; on y ajoutait un quart d'heure d'interrogation sur l'histoire, la philosophie, l'allemand ou l'anglais. Les élèves de troisième année devaient faire en outre une leçon. Dans la section des sciences, les examens restaient, pour les deux premières années, tels qu'ils avaient été prescrits au mois de juillet pour la troisième. Dans cette dernière, l'établissement des trois divisions nécessitait des changements : les mathématiciens feraient une ou deux compositions et une leçon de mathématiques; les physiciens, une composition et une leçon de physique, autant pour la chimie; les naturalistes, deux ou trois compositions, et une ou deux leçons. Les commissions resteraient composées d'inspecteurs généraux; le directeur serait adjoint à toutes, les directeurs d'études, chacun à celle de sa section.

Le régime nouveau, conforme à celui de tout l'enseignement secondaire, était donc fixé lorsque l'empire fut rétabli, le 2 décembre 1852. Le 5, M. Fortoul, voulant que la réforme de l'École fût soumise à un contrôle rigoureux qui lui permît de porter tous ses fruits, institua deux délégués du ministre de l'instruction publique, chargés de la haute surveillance, au point de vue de l'enseignement, de la discipline, de l'hygiène et de l'administration économique. MM. Le Verrier et Ravaisson furent choisis : ils devaient rendre compte, une fois au moins la semaine, soit verbalement, soit par écrit, des résultats de leur mission. Par eux le gouvernement se trouva en relations constantes avec l'École, et, un an après, le ministre croyait pouvoir se porter garant de celle-ci auprès de l'Empereur, dans le rapport général qu'il lui adressa le 19 septembre 1853, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

Mais si la nouvelle École suffisait pour assurer le recrutement des professeurs des lycées (1), elle n'en préparait plus aucun pour

(1) Ceci même n'était point entièrement vrai; M. Jourdain, dans le *Rapport*

l'enseignement supérieur. Dans le décret sur la réorganisation des grandes académies, du 22 août 1854, M. Fortoul institua, pour remédier à cet inconvénient, « une division spéciale d'élèves choisis, d'après les résultats des examens, parmi ceux qui auraient terminé le cours triennal. Pendant une quatrième et une cinquième année, ces élèves se prépareraient, soit dans l'intérieur de l'École, soit près des grandes Écoles ou établissements du gouvernement, soit même à l'étranger, à l'épreuve du doctorat ès lettres ou ès sciences, et à l'enseignement supérieur. » On profita de cette mesure, qui accroissait en effet l'importance de l'École, pour prendre avec plus de soin que jamais des informations sur les candidats (1). Afin de faciliter les études à ceux des élèves de quatrième année qui s'occuperaient de physique et de chimie, le ministre décida, le 22 février 1855, que le laboratoire de recherches de la Faculté des sciences de Paris serait installé à l'École normale. Le 22 décembre de la même année, il arrêta l'organisation de la division supérieure décrétée depuis plus d'un an, et, du même coup, détruisit en partie l'article 7 du décret du 10 avril 1852 (2), qui imposait aux élèves de l'École un stage de trois années de professorat avant qu'ils pussent se présenter à l'agrégation. Désormais, les commissions d'examens de sortie en désigneraient un certain nombre qu'on autoriserait à se présenter immédiatement aux épreuves de l'agrégation des lycées. Ceux qui les subiraient avec succès ne recevraient qu'un certificat d'aptitude à l'agrégation. Les uns deviendraient professeurs et feraient leur stage de trois années avant d'obtenir leur nomination définitive d'agrégé. Les autres entreraient dans la division supérieure qui se composerait de douze élèves au plus, six pour les sciences et six pour les lettres. Les sciences comprendraient trois sections : mathématiques, physique, histoire naturelle ; les lettres se partageraient en littérature, histoire et philosophie. La durée des études serait de deux années. A la fin de chaque semestre, les élèves exposeraient à une commission spéciale l'état de leurs travaux, et le ministre pourrait les exclure sur un rapport défavorable. Logés et nourris à l'École, ils recevraient 600 francs de traitement par an ; ceux qui seraient détachés hors de l'École, autorisés à voyager ou à faire des recherches à l'étranger, recevraient 100 francs par mois,

déjà cité, dit que plus d'une fois on fut embarrassé de pourvoir aux vacances survenues dans l'enseignement historique et philosophique des lycées et des collèges (p. 81).

(1) *Circulaire du* 16 *février* 1855.

(2) Voir p. 53.

sans compter les frais extraordinaires de route et de séjour nécessités par les missions dont ils seraient chargés. Chacun d'eux pourrait être placé sous le patronage spécial d'un maître choisi par le ministre parmi les inspecteurs généraux du haut enseignement, les membres de l'Institut, les professeurs du Collège de France, du Muséum d'histoire naturelle et des Facultés. Pour les élèves reçus docteurs à l'issue de la cinquième année, le séjour dans la division supérieure équivaudrait au stage nécessaire avant d'obtenir la nomination définitive d'agrégé. Ceux qui ne seraient pas reçus docteurs en auraient un de deux années à faire dans les lycées. Ceux qui, pour un motif quelconque, quitteraient l'École pendant la quatrième ou la cinquième année, en auraient un de trois. Le cas était prévu où l'importance des travaux entrepris ferait juger nécessaire une prolongation de séjour dans la division supérieure. Enfin, il était convenu que pendant deux ans on pourrait y recevoir transitoirement, sur la présentation du Comité des inspecteurs généraux du haut enseignement, d'anciens élèves de l'École déjà employés dans les lycées, pourvu qu'ils fussent en possession du titre d'agrégé.

L'examen des listes d'agrégés de 1856 montre que cinq élèves sortants de l'École se présentèrent et réussirent aux examens de l'agrégation des lettres (1); on leur donna le certificat d'aptitude. De plus, la mesure dont ils avaient bénéficié eut un effet rétroactif dont profitèrent plusieurs de leurs anciens camarades sortis depuis un an seulement ou deux. Un élève de la promotion de 1852 (2) obtint le certificat pour les sciences, deux pour les lettres (3). Un élève de la promotion de 1851 l'obtint pour les lettres (4). En ce qui concernait la division supérieure, l'arrêté de décembre 1855 fut également observé en 1856 et 1857; le 9 octobre, MM. de Suckau et Goumy furent nommés dans la section de littérature; M. Pigeonneau, dans celle d'histoire; M. Lachelier, dans celle de philosophie; M. de Saint-Loup, dans celle des sciences mathématiques; M. Terquem, dans celle des sciences physiques et naturelles. En 1857, MM. Gindre de Mancy, Bréal et Valatour obtinrent le même privilège. Leurs noms sont intéressants à connaître, parce qu'ils n'eurent pas de successeurs : l'institution disparut après eux. M. Rouland avait été nommé ministre après la mort de M. Fortoul, le 13 août 1856, et la réaction contre le système imaginé par ce ministre commença

(1) MM. Pigeonneau, Jacob, Labbé, Gindre de Mancy, Jacquet.
(2) M. de Saint-Loup.
(3) MM. Goumy et Bréal.
(4) M. Lachelier.

aussitôt; elle devait rendre inutiles les mesures qu'il avait prises sur la fin de sa carrière pour relever l'École après l'avoir abaissée, et ramener peu à peu celle-ci à l'état où elle se trouvait en 1848.

## VIII

### L'ÉCOLE NORMALE DEPUIS 1856

Avant que les concours de l'agrégation s'ouvrissent pour la première fois sous son ministère, M. Rouland trouva qu'on « avait dépassé le but (1) » en imposant aux élèves le stage de trois ans, entre leur sortie et le concours, que cette mesure pouvait rendre le recrutement de l'École plus difficile, y portait le découragement, et abaissait annuellement le niveau des épreuves de l'agrégation. Par un décret du 17 juillet 1857, il le réduisit à un an, en renouvelant l'autorisation que l'arrêté du 22 décembre 1855 avait donné aux commissions d'examen de désigner un certain nombre d'élèves qui pourraient se présenter aux concours sans délai, mais ne recevraient pas le titre même d'agrégé avant vingt-cinq ans révolus.

Comme la nomination de M. Michelle à la direction avait annoncé les mesures hostiles, sa retraite, le 17 octobre 1857, annonça les mesures favorables. M. Nisard le remplaça; M. Jacquinet resta directeur des études littéraires; M. Pasteur fut nommé, le 22 octobre, directeur des études scientifiques et administrateur de l'École : la surveillance du régime économique et hygiénique et le soin de la discipline générale, les rapports sur les crédits extraordinaires, les relations avec les familles et les établissements scientifiques ou littéraires fréquentés par les élèves, lui furent attribués par un arrêté du 28 octobre 1857.

*L'inspecteur général chargé de la haute direction* devait correspondre avec le ministre, donner son avis sur le choix des fonctionnaires, présider la commission des examens de sortie et des examens d'entrée, réunir toutes les semaines l'administrateur directeur des études scientifiques et le directeur des études littéraires pour rédiger un rapport qui serait transmis au ministre.

Le sens de ces changements dans la direction fut expliqué par M. Rouland, dans une circulaire aux recteurs, du 18 janvier 1858. « Après de douloureuses épreuves, disait-il, l'Université est raffermie sur ses bases. » Il prorogeait d'un mois le délai d'inscription

(1) *Rapport à l'empereur* précédant le décret.

des candidats à l'École, et recommandait aux recteurs de « recourir à la plus large publicité, de provoquer au besoin, en s'aidant de l'influence des proviseurs, les candidatures qui paraîtraient profitables à l'Université. »

A l'intérieur de l'École, un règlement de discipline moins sévère fut rédigé par la nouvelle administration.

En même temps que le régime devenait plus doux, l'enseignement devenait plus libéral. Le 26 juin 1858, celui de l'histoire fut partagé entre deux maîtres de conférences, tenus de faire chacun trois leçons par semaine. Le 17 juillet, l'agrégation des sciences fut divisée, et le double concours pour les mathématiques et pour les sciences physiques et naturelles ouvert cette année même. Des élèves de l'École prirent part à l'un à l'autre.

Au reste, le ministre ne se contentait pas de ce qu'il avait fait l'année précédente en autorisant le sixième des élèves de troisième année à aborder sans délai les différents concours d'agrégation ; le 20 juillet 1858, sur les observations de l'administration nouvelle de l'École, il jugea cette mesure transitoire trop étroite, injuste pour les aspirants et dommageable pour le recrutement rapide du professorat (1) et fit décréter que la commission des examens de sortie désignerait tous ceux qu'elle jugerait dignes et capables. Ceux qui ne seraient pas désignés resteraient assujettis à l'obligation d'une année de stage. Le titre même d'agrégé restait comme avant réservé jusqu'à la vingt-cinquième année accomplie.

L'année scolaire 1858-1859 vit continuer ce mouvement réformateur. Sur un rapport de M. Nisard, cinq places d'agrégés préparateurs furent créées auprès de la section des sciences, par arrêté du 8 novembre 1858. Cela remplaçait la section supérieure car elles étaient réservées à des normaliens (2).

L'agrégation de grammaire avait été rétablie en 1857 par M. Rouland qui la destinait surtout aux maîtres répétiteurs des lycées (3). M. Nisard fit instituer, en troisième année lettres, une division de grammaire (10 *novembre* 1858).

Enfin, une mesure plus importante encore, parce qu'elle restituait implicitement la seconde année lettres au travail libre et personnel, fut l'arrêté du 17 janvier 1859, qui plaça à la fin de la première les examens de la licence.

En 1860, le 11 juillet, l'agrégation d'histoire et de géographie

(1) *Rapport à l'empereur* précédant le décret.

(2) Il y avait déjà des préparateurs à l'École, mais ils n'étaient point nécessairement agrégés et normaliens.

(3) *Rapport à l'empereur* précédant le décret du 14 juillet 1857.

fut rétablie. Comme celle de grammaire, elle rendit nécessaire une nouvelle division de la troisième année lettres. Dès lors il ne manquait plus que celle de philosophie, pour que les cadres de l'École eussent été peu à peu ramenés à l'état où ils se trouvaient avant 1852.

En même temps, les examens intérieurs qui, depuis cette date, avaient pris tant d'importance dans la section des lettres, devaient naturellement en perdre après la division des agrégations et la restitution de la licence à la première année. Ils ne restèrent intacts que pour la deuxième année. En première, un arrêté du 16 juillet 1860 les limita à des interrogations sur les cours d'histoire, de philosophie et de langues vivantes; en troisième, il ne laissa subsister qu'une composition écrite et une leçon analogues à celles de l'agrégation.

Ainsi M. Rouland, sans prendre aucune mesure d'un caractère général, effaça de l'École presque toutes les traces du ministère Fortoul. La dernière marque de sollicitude qu'il lui donna, avant sa retraite, fut l'arrêté du 12 mai 1863. Sur le rapport de M. Nisard, considérant qu'en fixant au 15 octobre les examens oraux, le règlement de 1850 privait les candidats admissibles du repos des vacances, il transporta les compositions écrites du commencement d'août à celui de juillet, et les examens oraux au 5 août.

Le ministère de M. Duruy ne fut pas moins favorable à l'École que celui de M. Rouland. Nommé le 23 juin 1863, son premier acte, daté du 29, fut de rendre à la classe de logique des lycées, le nom de *classe de philosophie,* et d'en rétablir l'agrégation. La classe devint obligatoire pour les candidats (*arrêté du* 23 *novembre* 1863); l'agrégation acheva de diviser la troisième année lettres comme elle l'était onze ans auparavant.

Le 7 février 1865, M. Duruy remania encore les examens intérieurs, qui faisaient pour la plupart double emploi avec les épreuves de licence et d'agrégation. Il institua des examens semestriels dans la semaine précédant les vacances de Pâques : ces examens, qui comprenaient des compositions écrites, des interrogations et des corrections de devoirs de lycées, devaient porter sur toutes les matières enseignées depuis la rentrée (1).

Les examens de fin d'année ne demeuraient complets que pour les élèves de deuxième année lettres, qui n'avaient à subir aucune épreuve au dehors. En première année lettres et dans les deux premières années sciences, ils ne devaient porter que sur les

(1) L'année suivante, M. Duruy plaça les compositions écrites à la fin de juin. Elles y sont restées depuis.

matières non inscrites dans les programmes des licences, langues vivantes, philosophie, histoire, botanique, zoologie et géologie. A la fin de la troisième année, on considérait que les épreuves de l'agrégation rendaient superflue toute autre sanction des études.

Les dernières mesures prises à l'égard de l'École par M. Duruy, pendant la direction de M. Nisard, sont la suppression des maîtres surveillants, avant la rentrée de 1866, et l'ouverture des cours de troisième année à des élèves externes maîtres répétiteurs des lycées de Paris, candidats à l'agrégation (22 *mars* 1866). Ni l'une, ni l'autre ne durèrent ; la dernière n'eut pas les bons résultats qu'on en attendait : combattue par MM. Nisard, Pasteur et Jacquinet avant qu'elle eût été prise, M. Bouillier en réclama la suppression, et M. Bersot l'obtint en 1871. Quant à la première, on avait espéré qu'en donnant plus de liberté aux élèves, elle accroîtrait le sentiment de leur responsabilité ; malheureusement son application coïncida avec la manifestation politique qui fit licencier l'École, le 10 juillet 1867 ; les maîtres surveillants furent rétablis l'année suivante.

L'histoire du licenciement n'est pas du ressort de cette notice ; on doit dire seulement qu'il occasionna la retraite de MM. Nisard, Pasteur et Jacquinet. La nouvelle administration, nommée le 16 octobre 1867, fut composée de M. Bouillier, directeur, et de M. Bertin, sous-directeur, chargé plus spécialement des sections scientifiques. Le règlement de discipline intérieure qu'elle adopta était à peu de chose près le même que celui de M. Nisard. On y remarque que l'heure du lever est ramenée à 6 heures au lieu de 5 pendant l'hiver ; un article nouveau, motivé par les évènements qui avaient fait licencier les élèves, leur interdit de faire collectivement ou au nom de l'École, aucune lettre, démarche ou souscription, sans l'autorisation du directeur.

Dans les études, il ne survint, jusqu'en 1870, aucun changement important ; mais les rapports de l'École avec la licence et l'agrégation furent modifiés. L'arrêté du 18 janvier 1859, en plaçant pour les élèves des lettres les épreuves des licences à la fin de la première année, n'exigeait cependant pas qu'ils y réussissent avant la fin de la seconde. Pour débarrasser celle-ci plus complètement encore de tout autre souci que celui du travail personnel, un arrêté du 15 février 1869 décida que, à moins d'être classé dans les trois premiers de sa section, d'après l'ensemble des études, tout élève qui ne serait pas reçu licencié avant l'ouverture du cours de deuxième année, cesserait de faire partie de l'École.

Quelques jours après, le 27 février, M. Duruy, résumant et

modifiant dans un règlement d'ensemble les conditions du concours d'agrégation, exempta de tout stage (1) les élèves de l'École normale : ils se présentaient déjà sans délai, ils reçurent désormais le titre sans délai.

Après les événements de 1870, où les élèves firent bien leur devoir, M. Bersot fut nommé directeur par M. Jules Simon, le 1er octobre 1871, et le resta jusqu'à sa mort, le 1er février 1880. Sous lui s'affermit la constitution de l'École, redevenue par la force des choses ce qu'elle avait été sous la direction de M. Cousin et de M. Dubois. La dignité des maîtres de conférences fut relevée par des accroissement successifs de traitement, dont le dernier ne précéda pas d'un mois la mort de M. Bersot. Aucun règlement nouveau ne fut promulgué pour la discipline intérieure ; quelques-unes des prescriptions de l'ancien tombèrent d'elles-mêmes. « Nous ne demandons, disait M. Bersot au ministre (2), dans son Rapport de 1878, que ce qui est nécessaire à l'ordre de la maison... Dans ce gouvernement-ci, la persévérance des sujets et la bonhomie des gouvernants ont fini par faire un internat mitigé, qui ne diffère guère de l'externat qu'en ce qu'il rend la liberté plus sensible. » La liberté des études s'accrut encore, grâce à l'arrêté du 26 juin 1872, par lequel M. Jules Simon supprima tous les examens semestriels et les examens de fin d'année, excepté ceux de la seconde, qui consistèrent désormais en de simples interrogations : les élèves y répondent surtout sur leurs travaux personnels (3).

Depuis que M. Fustel de Coulanges a été nommé directeur, le 17 février 1880, il y a quelques nouveautés importantes à signaler. Une division des sciences naturelles a été rétablie en troisième année, à partir de la rentrée de 1880 (4), et l'agrégation pour le même ordre de sciences l'a été en 1881. A partir du mois de novembre 1881, la section des lettres a eu, comme celle des sciences, un sous-directeur, M. Vidal de la Blache. En même temps, on a institué en première année une conférence de grammaire de langues classiques (5); puis, à la rentrée de 1882, on a établi en seconde année lettres une conférence supplémentaire

(1) Il est supprimé pour tous les candidats depuis le 30 décembre 1881.

(2) M. Bardoux.

(3) Un cours semestriel de paléographie fut institué sur la demande de M. Bersot en 1879.

(4) Une loi récente a donné des fonds pour l'achat des bâtiments voisins de l'École, où seront installés largement les services des sciences naturelles.

(5) On sait qu'un décret du 25 décembre 1880 institue trois diplômes de licencié ès lettres, celui des lettres proprement dites, celui de l'histoire, et celui de la philosophie. Parmi les compositions des lettres s'en trouve une de grammaire.

pour l'histoire de l'ancienne langue française. Par un arrêté du 31 décembre 1881, les fonctions de l'aumônier ont été supprimées conformément à la loi des finances qui en avait rayé le traitement du budget de l'École. L'assistance à la messe était d'ailleurs facultative depuis le 2 avril 1870 (1).

Si l'on en excepte ces dernières innovations, le résumé de l'état actuel de l'École se trouve dans la *Statistique de l'enseignement supérieur*, publiée en 1878 par le ministère de l'instruction publique (2). « L'École a pour objet de former des professeurs pour les deux ordres d'enseignements secondaire et supérieur. Nul ne peut être professeur titulaire dans un lycée sans justifier préalablement de la qualité d'agrégé, qui suppose la licence déjà acquise; nul ne peut être professeur dans une Faculté sans être docteur, ce qui implique l'obtention préalable du grade de licencié. Les études de l'École doivent donc préparer à la licence et à l'agrégation, et peuvent conduire au doctorat. » Comment elles y préparent, on le sait déjà. Dans la section des lettres, les élèves se présentent à la fin de la première année; dans celle des sciences, ils prennent une demi-licence mathématique et une demi-licence physique à la fin de la première année, et le reste à la fin de la deuxième. A la fin de la troisième année, tous les élèves se présentent aux divers concours de l'agrégation des lycées.

Tous les cours des deux premières années de la section des lettres sont intérieurs. Les élèves de troisième année et ceux des trois sections des sciences suivent, outre leurs conférences, certains cours de la Sorbonne et du Collège de France.

« Le caractère propre de l'enseignement de l'École est la *conférence*. Les élèves ne se bornent pas à entendre leurs maîtres et à prendre des notes; ils sont interrogés et ils interrogent; ils discutent la correction de leurs travaux, rédactions, compositions; enfin, ils sont appelés à faire des leçons sur un sujet donné. Cette méthode s'accentue particulièrement dans la troisième année, qui avoisine de plus près l'enseignement des lycées. Chacune des conférences dure une heure et demie. »

Les élèves sont réunis en étude par groupes de moins en moins nombreux, à mesure qu'ils avancent dans les années de leur scolarité; en troisième année, chacun a en propre sa chambre de travail ou la partage avec un camarade.

Les dortoirs, où les élèves se groupent par sections et par

(1) M. Bouillier l'avait obtenu de M. Segris.
(2) P. 693 à 695.

années, sont divisés en autant de cellules ouvertes qu'il y a de lits.

Le surveillant général et les deux maîtres surveillants s'assurent par des tournées que le bon ordre règne dans les études, dans les salles de conférences, où les élèves peuvent aussi travailler, et dans les dortoirs.

Chacune des trois sections, dans les deux ordres, a son chef, qui lui sert d'interprète auprès de l'administration; c'est le premier par ordre de mérite. Ceux de troisième année sont chefs de section pour toute l'École.

A la fin de 1878, la bibliothèque, composée uniquement en vue du travail, renfermait environ 60,000 volumes.

Aux éléments fournis par le résumé de la *statistique*, il faut ajouter quelques détails sur l'enseignement dans les différentes années. Dans la section des sciences, les élèves ont à suivre, dès leur entrée, soit à l'École, soit à la Faculté, des cours entièrement nouveaux pour eux : les connaissances acquises au lycée ne leur servent que de marche pied. Cela tient au programme des licences, et comme ils en ont deux à passer en deux ans, ils sont astreints à un travail qui demande beaucoup d'assiduité. La préparation des diverses agrégations les occupe aussi sans relâche pendant la troisième année. Malgré cela, quelques élèves mathématiciens ont réussi à soutenir leur thèse de doctorat avant leur sortie de l'École (1). Il n'en demeure pas moins que si, dans la section des sciences, on peut, comme dans celle des lettres, faire preuve de savoir, d'originalité et de talent, en préparant des examens, ceux-ci sont assez multipliés pour rendre difficiles les travaux personnels. L'institution des cinq agrégés préparateurs auxquels s'en est ajouté un sixième depuis l'établissement du laboratoire de chimie physiologique auprès de l'École, en 1867 (2), permet aux meilleurs élèves de continuer librement leurs études, de se préparer au doctorat, sous la direction de leurs anciens maîtres, et avec les secours des laboratoires et de la bibliothèque.

Dans la section des lettres, la nature même des études, jointe à l'absence de tout examen en seconde année (3), favorise singulièrement le travail libre. Comme l'a dit M. Bersot dans son rapport de 1878, la première année n'est pas une rhétorique : « les explications des auteurs sont serrées de près, appuyées sur la

(1) Ce sont MM. Appell (1876), Picard (1877), Duport (1881), Kœnigs (1882).

(2) C'est le laboratoire de *M. Pasteur*.

(3) Il s'agit, bien entendu, de tout examen extérieur. On n'a point touché à ce que M. Frédéricq appelait dans le dernier numéro de la *Revue* « le petit examen paternel de passage » entre la deuxième et la troisième année.

critique des textes ; les discours sont remplacés par des dissertations sur des pensées littéraires et morales qu'il faut pénétrer et expliquer. » Cela seul suffit pour faire une large place aux études personnelles. Ajoutons que les conférences d'histoire ancienne et de philosophie l'élargissent encore. On y fait des leçons ou de courts travaux qui ne nuisent point à la préparation de l'examen et font déjà goûter par avance la liberté de la seconde année. Dans celle-ci, les maîtres approfondissent quelques points de l'histoire des littératures classiques, de la philosophie ou du moyen âge, sans avoir la prétention de faire des cours complets ; ils montrent ainsi aux élèves comment on travaille. Les élèves à leur tour s'y essayent : leurs travaux sont « de vraies thèses dans de moindres proportions ». C'est, ajoute M. Bersot, « la vraie année normalienne, où les vocations s'éveillent, où se dessinent les talents, où chacun commence à marquer ce qu'il sera toute sa vie ». Grâce à la seconde année, tous les élèves des lettres s'essayent aussi à un régime d'études presque exclusivement réservé, dans les sciences, à ceux qui deviennent, après l'agrégation, préparateurs de laboratoire. C'est là l'avantage de n'être point astreint à épuiser des cours.

En troisième année, on s'aperçoit des bienfaits de la seconde, lorsqu'on prépare cette partie spéciale des programmes d'agrégation, qui change tous les ans ; on est devenu plus habile pour les épreuves d'érudition, thèses ou explications d'auteurs, et il en reste plus de temps pour les exercices techniques. Le passage dans les classes de lycée à la rentrée de Pâques a été du reste réduit à quinze jours, afin d'en réserver encore davantage.

M. Bersot résume admirablement tout cela. « Les jeunes gens qui entrent à l'École, dit-il, et qui nous donnent trois de leurs plus belles années, entendent en faire quelque chose : s'initier aux hautes méthodes mathématiques, à la précision des expériences ; joindre au goût littéraire, qui est un heureux instinct, la connaissance exacte des sociétés où les littératures se sont produites ; se familiariser avec les procédés de la philologie savante ; vivre dans l'étude des grands moments de la philosophie, voir du pays, s'approcher des systèmes sans en avoir peur, monter un peu sur l'hippogriffe, certains qu'ils sont d'en descendre pour faire leur classe ; s'appliquer à la géographie difficile, à celle qui reconstitue les lieux par les textes ; se former à la critique historique et à l'intelligence de l'histoire. Voilà les exercices par lequels ils tâchent de profiter, et on peut dire que l'École est un grand laboratoire. Éducation de luxe, éducation absurde, si nos jeunes gens,

une fois professeurs, ont l'intention de reverser à leurs élèves tout ce qu'ils ont appris ; éducation sensée, s'il est vrai qu'on ne sait pas assez, si l'on ne sait que ce qu'on enseigne, et qu'après avoir bien travaillé pour ses élèves, il n'est pas interdit de travailler pour soi. Voilà ce que nous sommes, ou du moins, ce que nous désirons être, vivants et portant partout la vie. Mais si l'on rêve autre chose, si, à une époque où les enfants, et souvent les familles, dans leur hâte d'en finir, réduisent misérablement l'enseignement, on veut réduire de même l'éducation du futur professeur, lui interdire, comme un superflu dangereux, tout ce qui dépasse le service, le mettre, pour principale nourriture, au régime du manuel, en un mot, faire des machines à faire des machines, il n'y a pas besoin de nous pour cela. » Travailler pour soi, voilà donc l'essentiel à l'École. L'expérience a prouvé que ce n'était pas la plus mauvaise manière de préparer la licence ou l'agrégation. Grâce à cela, les Écoles d'Athènes et de Rome recrutent tous les ans, parmi les normaliens, d'utiles auxiliaires ; grâce à cela aussi, beaucoup parmi les professeurs de l'enseignement secondaire travaillent à leur thèse dès leur début ; ils arrivent plus ou moins vite dans une Faculté, et ils sentent dans l'enseignement supérieur le prix de leurs études à l'École.

Cette liberté d'allures n'est pas d'ailleurs une nouveauté, ni le propre de l'état actuel : elle s'est installée à l'École dès les premiers jours. Jamais les trois cents élèves annoncés par le décret de 1808 n'y ont été réunis : au lendemain même de la fondation, la conférence qui ne s'accommode que d'un auditoire restreint a été créée par la force même des choses ; avec elle sont nés le mouvement et l'indépendance des esprits, et l'École en a conservé une marque que rien n'a pu détruire : elle était déjà, avant 1815, ce que M. Bersot appelle « un ferment actif dans l'Université ». Nous avons vu que ceux-là mêmes qui s'en étaient effrayés et l'avaient détruite, en comprirent l'utilité et la rétablirent. M^gr^ Frayssinous, inaugurant l'École préparatoire, le 23 novembre 1826, commençait ainsi son allocution : « Qu'elle est importante pour les sciences, pour les pères de famille, pour la jeunesse, pour la société tout entière et pour la France, la cérémonie qui nous réunit aujourd'hui ! » Et, le *Journal des Débats*, appréciant ses paroles, écrivait ce qui suit : « L'orateur a parlé, nous ne dirons pas tour à tour, mais tout à la fois, en évêque et en homme d'État ; car le véritable homme d'État admettrait sans difficulté tout ce qu'il a dit de la nécessité des principes et de l'enseignement religieux, et l'évêque éclairé applaudirait à tout ce que son discours renfer-

mait de vrai et de juste sur l'importance d'une solide instruction et d'une forte culture des sciences et des lettres. »

Dans une circulaire citée déjà au cours de cette notice (1), M. de Courville, qui dirigeait l'instruction publique sous l'évêque d'Hermopolis, montrait aux recteurs combien il importait d'avoir de bons candidats à l'École préparatoire : « C'est là qu'est placé tout l'avenir du corps qui est chargé en France de l'instruction publique. » Ainsi, l'École une fois restaurée, on ne pouvait la comprendre que comme un centre de fortes études, et cela ouvrait la porte au travail libre. C'est ce que M. Guizot exprimait en s'adressant aux élèves dans la séance de rentrée du 20 octobre 1836 : « Une double carrière vous attend. Vous irez, au sortir de cette École, enseigner dans nos établissements d'instruction publique ce que vous apprenez aujourd'hui. C'est aussi à vous qu'est, en quelque sorte, confiée par l'État la culture désintéressée des lettres, des sciences, de la philosophie, de l'histoire, de toutes les branches de l'activité intellectuelle. » Cela resta vrai malgré M. Fortoul : il avait voulu que l'École fût une pépinière d'humanistes, au sens le plus étroit du mot ; il dut bientôt y établir une division supérieure. D'ailleurs parmi ceux qui ne restèrent que trois ans à l'École, pendant la période de 1850 à 1857, beaucoup, tout en se soumettant au régime général, surent aussi se préparer à des travaux plus originaux ; on verra dans les listes bibliographiques de ce volume qu'il en est sorti des érudits.

Cette obstination à servir la science pour la science, sous tous les régimes et malgré toutes les traverses, est le lien qui unit les diverses époques de l'histoire de l'École. « Elle est, disait M. Bersot en 1878, une machine délicate à laquelle il ne faut pas toucher aisément. » On y a touché, et la machine a marché quand même ; on a tenté de l'arrêter et elle a marché toujours : d'une allure assurée, elle a fait son œuvre, qui n'est pas seulement l'instruction de la jeunesse française, mais aussi une des meilleures parties de la science et de l'érudition françaises (2).

**Paul DUPUY,**

Maitre-surveillant à l'École normale.

(1) P. 29.

# L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
## DANS LES FACULTÉS

---

*Lettre à M. Lavisse, secrétaire général de la Société d'enseignement supérieur*

MONSIEUR,

Notre Société a mis à son ordre du jour un grave sujet de discussion : l'enseignement qui convient aux Facultés des lettres. Vous-même avez par avance résolu la question de l'enseignement de l'histoire. Mais, puisque vous faites appel même aux plus jeunes, laissez-moi vous exposer sur ce sujet le plan que m'ont suggéré mon séjour à l'École normale, une visite aux Universités allemandes et mon expérience, courte encore, de l'enseignement supérieur.

### I. — BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT

La première loi est de satisfaire les besoins des élèves; car, s'ils ne sont pas satisfaits, les élèves quitteront la Faculté et le désert se refera. Les retenir par contrainte, nul homme sensé n'y songera : les Facultés ne se recrutent pas comme les galères. Or que désire l'étudiant? Il veut réussir à l'examen ou au concours qui lui ouvre sa carrière. Il veut, quand il est honnête, se rendre digne du succès en acquérant des connaissances solides et se faisant des habitudes d'ordre et de réflexion. S'il se sent un esprit original, il veut apprendre à l'employer pour former d'autres esprits et faire avancer sa science. C'est à cette ambition pratique et à ces besoins de l'intelligence qu'on songera d'abord. — Puis les Facultés doivent penser à l'avenir. Ce n'est pas assez de conserver la science, elles ont à la faire avancer. L'enseignement se réglera donc à la fois sur les besoins des étudiants et les besoins de l'histoire.

Il est inutile de procéder ici par compromis comme entre des intérêts opposés. Il ne faut pas se croire dans l'alternative de

sacrifier l'histoire ou ceux qui la cultivent. L'histoire ne réclame point de victimes, elle n'a besoin que de serviteurs intelligents; et ils trouvent leur profit à la servir. Sa matière, ce sont les faits; son instrument, les signes des faits; son but, les rapports entre les faits. Il lui faut des hommes capables de voir ces faits, de se servir de ces signes, de découvrir ces rapports. Et l'étudiant, que lui faut-il? Apprendre à rassembler les faits, à interpréter les signes, à saisir les lois. Les habitudes qu'il prend en étudiant pour son compte l'histoire déjà faite permettront de construire l'histoire qui est encore à faire. Mais l'examen? L'examen, s'il est raisonnable, se bornera à contrôler si ce travail a été fait, il demandera au candidat s'il connaît les idées générales, s'il comprend la méthode et s'il sait l'appliquer. Le régime le plus favorable à la science est aussi le plus sain pour l'étudiant. Celui qui comprend le mieux l'histoire est en même temps le plus enclin à la cultiver, le plus apte à la faire avancer, le plus habile à l'enseigner; — et le plus sûr du succès à l'examen, si l'examen est bien fait. La question de l'enseignement peut être posée ainsi : comment faut-il présenter l'histoire pour la faire comprendre aux étudiants?

Tous sortent d'un même enseignement, mais tous ne vont pas au même but. L'histoire touche à toutes les sciences morales, elle intéresse tous ceux qui pratiquent les arts de l'éducation ou du gouvernement. Aussi le professeur d'histoire peut-il recruter son école de jeunes gens engagés dans des carrières différentes. Il réunit autour de lui au moins quatre espèces d'élèves :

1° Les futurs professeurs (1) de grammaire ou de lettres;

2° Les futurs professeurs d'histoire;

3° Les futurs archivistes et érudits;

4° Les étudiants en droit destinés à l'administration ou à la politique.

Je pourrais faire une cinquième catégorie des jeunes gens curieux de connaître le passé de leur société qui, n'ayant trouvé satisfaction ni dans les classes ni dans les manuels de l'enseignement secondaire, veulent donner à l'histoire quelques heures de leur loisir; étant le plus désintéressé, ce groupe serait le plus intéressant. Mais vous savez ce qu'en tout pays on peut attendre de la pure curiosité scientifique, ce qu'on peut espérer en particulier d'un peuple que les révolutions politiques ont détaché de son histoire. Je néglige ceux de cette espèce; aussi bien, s'il s'en trouve, l'enseignement donné aux autres leur suffit.

(1) Sans distinction de lycées et de collèges.

Restent les quatre groupes de ceux auxquels leur carrière impose des besoins spéciaux. Voyons leurs devoirs professionnels, leurs besoins d'esprit, leurs goûts, leurs défauts habituels et les services qu'ils peuvent rendre à l'histoire.

1° Les professeurs de grammaire et de lettres auront à expliquer les œuvres classiques. Or expliquer un texte, ce n'est pas seulement dire le sens littéral, c'est faire comprendre les allusions aux usages du temps, c'est montrer les idées et les sentiments que l'écrivain a pris dans son entourage. Il ne s'agit pas des mots techniques qui se rencontrent dans les auteurs : si l'on se heurte aux noms de *comices, centurion, lieutenant-criminel, élu, intendant,* un dictionnaire, des notes au bas des pages donneront une définition telle quelle ; ainsi isolée, la définition reste une formule, mais d'ordinaire l'élève s'en contente. Ce qui importe davantage, c'est de ne pas lui présenter une œuvre comme un miracle inexplicable. Après l'avoir admirée, il est bon de la comprendre en voyant pourquoi elle est ainsi. Il faut donc savoir les conditions où elle est née et connaître la société où a vécu l'auteur. A quoi bon insister? Cette nécessité est enfin sentie, le programme de la licence la proclame, il exige des candidats littéraires la connaissance des institutions grecques et romaines. On s'en tient encore à l'antiquité, comme si la société du XVII^e siècle ne valait pas d'être étudiée. Les institutions de la monarchie sont-elles réputées plus claires que celles des cités antiques ou moins utiles pour comprendre les auteurs? Ou croit-on que Boileau, Molière, Voltaire aient moins besoin d'être éclairés que Démosthène et Cicéron? Mais il faut laisser le temps de s'habituer à cette idée.

L'étude des institutions, outre les services qu'elle rend à l'explication des textes, peut sauver ces étudiants des écueils où les pousse le courant de leurs études ordinaires. Aisément ceux des lettres se contentent de lieux communs faciles à développer, ceux de grammaire de détails entassés au hasard dans la mémoire. Les uns ont besoin de se convaincre sur des exemples qu'en matière de sociétés il n'y a pas de lieux communs ; que sous les mots généraux de la langue usuelle chaque peuple a entendu des objets différents, qu'un roi homérique, un roi mérovingien, un roi féodal, un roi à la façon de Louis XIV sont autant de personnages distincts qu'on n'a pas le droit de couler dans une même formule, que le peuple romain ne ressemble pas au peuple athénien, pas plus qu'au peuple des communes féodales ; que dans une même nation le sens des mots a varié avec le temps, que l'archonte du temps de Démosthène n'est plus l'archonte du temps de Solon,

que la plèbe du Ier siècle ne ressemble pas à la plèbe du IVe. Les autres ont besoin de voir que les mots, même étudiés scrupuleusement, ne se comprennent pas quand on les isole, car les usages qu'ils désignent ne sont intelligibles que rapprochés et rapportés à leur origine, qu'aucune explication ne fera comprendre le mot *tribun de la plèbe,* si l'on ignore la constitution et les révolutions de la cité romaine. L'histoire des institutions rappellera à tous ce qu'ils sont enclins à négliger, aux uns le caractère propre des faits, aux autres leur liaison.

En montrant comment la langue et la littérature d'un peuple sont liées à sa constitution et changent avec elle, elle les accoutume à se représenter tous les hommes, même les écrivains, comme membres d'une société qui les façonne à son image, toutes les littératures, même celles des âges classiques, comme sujettes à se modifier. Elle fait entrer dans leur esprit les deux idées indispensables : de l'ensemble et du développement.

Aussi s'intéressent-ils vite à cette étude. Ils méprisaient l'histoire comme un amas de faits inutiles. Quand elle leur présente la scène où ont passé les grands écrivains et le public devant lequel ils ont paru, ils comprennent qu'elle peut être utile et commencent à l'aimer. Plus tard ils seront capables de la servir. Comme professeurs, ils en donneront à leurs élèves la notion exacte ; comme savants, ils penseront, tout en éclairant la littérature par l'histoire, à signaler aux historiens l'action du goût public et des œuvres de l'esprit sur les institutions ; ils feront marcher de concert l'histoire littéraire avec l'histoire politique.

2° Les professeurs d'histoire seront appelés dans leur classe à raconter les grands évènements, à présenter les hommes célèbres, à décrire les principales sociétés. Il ne leur suffira pas de trouver dans un livre, dans leurs cahiers ou dans leur mémoire les phrases qu'ils doivent prononcer. Il ne s'agit pas de connaître, mais de comprendre ce qu'ils enseignent ; et comprendre c'est voir, outre la chose, son caractère, sa place et son origine. Les grands évènements et les grands hommes ne s'expliquent que par la société, les époques brillantes d'une nation que par les périodes obscures. On peut raconter à l'enfant les croisades et lui parler de Godefroy de Bouillon sans décrire le régime féodal ; pour lui montrer le rôle du Parlement pendant la Fronde il n'est pas nécessaire de remonter au Parlement de Philippe le Bel ; parce que l'enfant n'a besoin encore que des traits saillants de l'histoire. Mais, pour bien choisir ces traits, le professeur doit connaître l'ensemble d'où ils sont tirés et la succession d'évènements qui

les amène. S'il ignore les institutions féodales, il racontera mal les croisades; il expliquera mal le Parlement de la Fronde s'il ne comprend pas comment le Parlement s'était formé. Il a besoin de savoir plus qu'il n'enseigne, de voir, autour des évènements extraordinaires, les institutions habituelles; de suivre entre les époques d'éclat les transformations obscures. Il lui faut connaître les caractères généraux des sociétés et l'ordre de leur succession. C'est à ce prix qu'il saura enseigner. Mais c'est par là aussi que de plus en plus il réussira à l'agrégation d'histoire.

L'histoire des institutions est pour lui une discipline nécessaire. Jetée dans un chaos de détails sans nombre, fuyants, aisés à confondre, toujours en lutte avec le vague ou la confusion, l'histoire ne peut vivre que par la précision et l'ordre. Or, pour voir le caractère des institutions, il faut regarder attentivement, c'est une école de précision; pour saisir leurs rapports réciproques et leurs transformations, on doit procéder avec méthode, c'est une école d'ordre.

Souvent l'étudiant apporte de son éducation de mauvaises habitudes : il a trop fréquenté les manuels, logé dans sa mémoire trop de noms de batailles et de villes conquises, trop de dates, trop de listes de réformes, trop de définitions vagues et de détails sans couleur. Il lui faut maintenant s'habituer à lire les textes originaux et à n'accepter que des idées nettes. Ce régime nouveau s'impose sans effort : de lui-même l'esprit cherche à se redresser. J'ai éprouvé sur les autres et sur moi avec quelle joie, au sortir des formules des manuels, on se trouve pour la première fois en face d'une question bien posée, appelé à chercher soi-même la réponse dans les documents, sans intermédiaire pour décolorer les faits, ou les rendre inintelligibles. On aime à voir clair et de première main. L'histoire des institutions est un bon terrain pour cette méthode : elle n'opère que sur les textes et n'étudie que des objets définis.

Elle peut enfin rendre le professeur d'histoire capable de travailler à la science; car elle lui enseigne à poser nettement les questions et à résumer les résultats acquis. Il verra quelles questions demeurent encore à éclaircir ou à résoudre, il saura dans quels documents chercher la réponse, et comment rapprocher les détails épars. Il pourra donc écrire des livres précis et bien ordonnés soit pour résumer l'histoire à l'usage de ceux qui l'ignorent, soit pour exposer l'état des questions difficiles au public savant, soit même pour continuer l'œuvre de construction.

3° Le troisième groupe est celui des étudiants destinés, soit

comme archivistes, soit comme bibliothécaires, soit comme travailleurs indépendants, à s'occuper d'érudition historique. La Faculté ne leur doit pas l'éducation professionnelle, mais elle veut les rendre aptes à appliquer leur méthode spéciale avec intelligence, en complétant leurs connaissances et réformant leurs habitudes.

Elle complétera leurs études spéciales par un cours d'histoire générale; à côté du moyen âge, elle leur montrera l'antiquité qui l'a préparé, elle leur fera comparer la France qu'ils connaissent aux nations qu'ils ignorent. Les livres leur fourniront, quand ils voudront, le détail des évènements. C'est l'histoire des institutions qui leur est indispensable et elle ne s'apprend guère sans maître. D'ordinaire leurs travaux les mettront en face d'institutions locales, ils voudront étudier telle seigneurie, tel village; qu'ils sachent ce qu'est en général une seigneurie, ou un village afin de voir par quels traits celle qu'ils examinent se rapporte au type habituel ou en diffère; qu'ils connaissent le système dont la seigneurie et le village ne sont qu'une partie pour se rendre compte comment elles sont liées à la société et dépendent d'elle; qu'ils comprennent enfin la série des révolutions qui les ont créées, transformées ou défigurées. Leurs travaux les retiendront sur des institutions particulières, isolées et arrêtées, il faut que leurs études leur aient montré les caractères généraux, les systèmes et la suite des institutions. Leur esprit y gagnera, il s'élargira en embrassant toute une société; en regardant se dérouler toute une série de révolutions, il s'élèvera. Et c'est de hauteur et de largeur d'esprit que les érudits ont le plus besoin.

Ils sont enclins à mettre tous les faits sur un même plan, les petits détails de niveau avec les grands résultats. Faute de perspective, ils ne rangent pas les faits dans l'ordre d'importance; à leur insu leur principe de classement est autre : une question les intéresse, non à proportion qu'elle est importante, mais à proportion qu'elle est difficile. Volontiers ils préfèrent les petites questions insolubles dont on ne tirera aucun parti, mais qui exigent des efforts de recherches et de critique. Le résultat les touche peu, ils ne s'intéressent qu'à la méthode. Virtuoses de l'érudition, ils manient ses procédés par amour pour les procédés; ils taillent des pierres pour le plaisir de tailler des pierres, sans souci de l'édifice. Leur méthode, qui aborde toutes les questions sans égard à leur utilité, leur a appris à les résoudre, non à en apprécier la portée; ils sont devenus, comme elle, indifférents au but. Aussi ne s'inquiétent-ils pas si leurs travaux pourront servir. « Nous

préparons des matériaux, c'est aux autres de voir quel parti ils en veulent tirer. » Étrange sorte de désintéressement. Ils citent en exemple les sciences naturelles où les grandes découvertes sortent d'une masse de petits travaux exécutés sur tous les points au hasard et sans concert ; ils espèrent que l'histoire se constituera de même. On ne saurait trop le dire : c'est une analogie décevante. Les sciences naturelles observent des phénomènes naturels à travers les signes naturels. Pour elles il n'y a pas de petits faits ; ceux qui sont petits relativement à nos organes ne manifestent pas moins les forces de la nature et les lois générales de la vie. Mais l'histoire, quand elle cherche à pénétrer jusqu'aux sentiments et aux idées qui sont le fond des phénomènes sociaux, se trouve en face de manifestations dont la plupart sont conventionnelles, encore n'est-ce qu'à travers des signes artificiels qu'elle les atteint. Avec quelque attention à interpréter les signes, elle retrouve bien ce que l'auteur d'un document a voulu manifester. Mais que vaut cette manifestation? Elle peut montrer la loi générale d'une société ou d'une révolution, elle peut aussi ne répondre qu'à l'idée particulière ou l'état spécial d'un seul homme. Un exemple caractéristique de tenue d'États provinciaux éclairera toute l'institution ; l'énumération des prénoms et du jour de naissance des députés ne renseignerait que sur ces députés, et ils sont pour nous sans intérêt. La valeur du travail dépend de la valeur des conclusions qu'il permet. Voilà pourquoi d'observations sur le croisement des pigeons a pu sortir une théorie générale des espèces, tandis qu'on ne peut rien tirer de la liste des archers employés à la Saint-Barthélemy.

Ceux qui, menacés de se perdre dans le détail, tiennent à garder le sens des proportions, ne peuvent faire mieux que d'étudier l'histoire des institutions : elle montre comment les détails se groupent, se subordonnent et s'enchaînent ; elle apprend à trier les faits et apprécier leur importance.

De tous les étudiants, ceux-ci seront un jour en mesure de rendre à l'histoire les services les plus directs, puisqu'ils tiendront en mains et livreront aux autres les matériaux dont elle se fait. Mais il ne suffit pas de savoir publier ; trop de documents remplissent les archives, on ne les publiera jamais tous, il faut choisir. Savoir choisir est donc un art nécessaire, et l'histoire des institutions l'enseigne. Elle apprend quelles questions sont résolues et quelles encore pendantes, partant de quels documents on a besoin et quels ne peuvent servir. S'ils reproduisent des documents déjà connus et n'apprennent rien de nouveau ou d'intéressant, on les

laissera dormir ; on publiera ceux qui aident à résoudre une question posée, en soulèvent une nouvelle ou apportent des exemples caractéristiques (1) des mœurs d'une société et des procédés d'un gouvernement. Les érudits élevés à cette école n'useront pas leurs forces en publications inutiles et sauront donner les documents d'où sortira l'histoire intérieure de la France.

4° Les étudiants en droit aspirants aux fonctions de la législation, de la justice, de l'administration, de la diplomatie, étudient ailleurs les institutions qu'ils appliqueront ; mais ils ne savent ni où, ni comment, ni pourquoi elles se sont formées. Il est bon qu'ils l'apprennent. Pour bien appliquer une institution, il faut la comprendre, on ne la comprend que par ses origines et son histoire. Il n'est pas sage de s'enfermer dans le présent, d'étudier ce qu'est une société sans se soucier de ce qu'elle a été. Les institutions présentes n'ont pas en elles-mêmes toutes leurs raisons d'être et ne s'expliquent bien que par le passé dont elles sont l'œuvre. Pour raisonner sainement sur la souveraineté, on doit voir comment elle a été conçue par les anciens et depuis eux, car ces conceptions agissent à notre insu sur la nôtre. Pour savoir sur quoi sont fondés nos systèmes de famille et de propriété, il faut remonter par delà l'arrivée de nos ancêtres en Europe. Connaître les institutions, c'est connaître leur histoire, non pas pendant les dernières années seulement, mais jusqu'aux origines lointaines.

Je néglige l'avantage pratique de préparer l'étudiant à composer le préambule historique des rapports que sa profession l'obligera à écrire, soit sur des mesures à prendre, soit sur l'état d'une institution. Il est nécessaire, pour une raison plus profonde, que les étudiants en droit aient vu d'où sortent les institutions d'un peuple. Volontiers ils les croient l'œuvre d'un « législateur » et se persuadent, quand ils seront législateurs à leur tour, qu'ils pourront les changer à leur gré, à moins que, par respect pour le législateur et ce qu'il a établi, ils ne tremblent à l'idée de toucher à un détail de la loi. L'histoire des institutions est un remède à la fois contre cette présomption et cette superstition. Elle manifeste trop clairement les deux lois fondamentales des sociétés : 1° que les institutions sont adaptées à la société qui les produit et ne peuvent être changées arbitrairement (c'est le principe de la con-

(1) On aurait besoin de documents qui montrent en action les pouvoirs locaux et les agents du roi en France depuis le XV^e siècle ; et qui éclairent par des exemples la pratique réelle des opérations du gouvernement. Ces documents existent, mais restent inédits.

servation) ; 2° que lorsque la société a changé, les vieilles institutions périssent sans qu'on puisse les sauver (c'est le principe du progrès). En voyant ces lois vérifiées à travers toute l'histoire, l'étudiant s'habituera à les respecter, il ne cherchera ni à refaire la constitution sur un plan idéal ni à conserver par force les institutions mortes ; d'instinct il se tiendra, entre l'esprit révolutionnaire et l'esprit de routine, dans la voie des progrès possibles.

Il verra de plus, en étudiant l'origine particulière de chaque institution présente, quels besoins l'ont fait créer, quelles conditions lui ont donné sa forme. Il regardera si ces besoins persistent, si ces conditions sont encore là, si la forme léguée par le passé est encore appropriée au présent. Il saura comment on peut réformer sagement la loi ou l'appliquer avec discernement. Dans la plupart de nos institutions il y a des rouages qui ne répondent plus qu'à des besoins disparus ; le changement des mœurs, la presse, les communications faciles ont rendu inutiles beaucoup de pratiques anciennes ; elles restent là par la force d'inertie et encombrent notre génération. Une critique raisonnée des procédés de toutes nos administrations serait aujourd'hui une œuvre utile ; elle se fera par des hommes élevés à la double école de la pratique et de l'histoire ; ils auront appris à distinguer dans une institution la partie vivante et respectable des excroissances et des vieilles écorces qu'on peut enlever.

L'étudiant se plaira au spectacle des institutions ; en lui présentant des réalités on le repose du « régime de l'abstraction (1) » auquel le soumet l'école de droit. Et s'il veut un jour écrire l'histoire de l'institution dans laquelle il vit, dont il connaît les traditions et dont il peut étudier le passé par des documents, il aura appris comment on aborde ce genre de questions et comment on les traite. Un homme de gouvernement qui serait en même temps un historien pourrait, en s'aidant de ce qu'il a vu, éclairer dans les institutions du dernier siècle, bien des faits qui restent obscurs pour l'historien de cabinet.

Ainsi, malgré les barrières de la profession, tous ces jeunes gens se réunissent sur un terrain commun ; ce doit être celui de l'enseignement. Le cours normal d'histoire dans une Faculté des lettres serait un cours d'histoire des institutions.

(1) Expression de Michelet.

## II. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT

D'après ce principe on étudiera l'histoire des institutions de l'Europe depuis leur origine jusqu'à nos jours. Les monarchies antiques de l'Orient ont marqué dans l'histoire de la religion et des arts matériels; aussi est-il bon que des gravures et des manuels donnent à l'étudiant une idée de ces vieilles civilisations. Mais les institutions des nations de l'Occident ne leur doivent rien, et puisque les documents qui les font connaître sont inaccessibles aux maîtres comme aux élèves, mieux vaut tenir leur histoire hors de l'enseignement normal. On les négligerait comme on néglige tant d'autres sociétés intéressantes, l'Inde et ses puissantes conceptions religieuses, la Chine et sa civilisation raffinée, et les monarchies savantes du Mexique et du Pérou et les petites sociétés sauvages ou barbares, sujets si précieux de comparaison. Puisqu'il faut se borner et faire un choix entre tous les peuples de l'univers, les nations européennes se recommandent entre toutes. Outre qu'elles nous touchent de plus près, elles sont mieux connues, par des documents plus nombreux et plus accessibles. Elles ont fondé les sociétés les plus solides, uni leurs membres par les liens les plus forts et les plus souples, permis aux hommes, plus qu'aucune autre, de vivre, de travailler et de se développer librement. Surtout leurs institutions ont une commune origine, le régime patriarcal et la famille monogame. Une même tradition modifiée lentement se transmet d'une société à l'autre à travers les âges. La cité romaine reproduit et perfectionne la cité grecque, l'Empire sort de la cité romaine, le Moyen âge féodal reçoit les institutions de l'Empire et lègue les siennes aux monarchies qui préparent la venue du régime représentatif; en sorte que les institutions de tous ces peuples forment, pendant trente siècles, une chaîne continue dont on peut suivre tous les anneaux. On saisit ici comment l'homme barbare a préparé le civilisé, comment l'État moderne est sorti de la tribu. Cette histoire est l'histoire même de la civilisation.

On devra donc partir de la source des institutions européennes pour descendre le courant jusqu'à nos jours, en s'arrêtant devant chaque système d'institutions, depuis les royaumes des Grecs homériques jusqu'aux États modernes, pour examiner ses caractères, ses transformations et les progrès qu'il a légués aux systèmes suivants.

Cette longue course se partagerait en étapes, marquées par

des changements d'institutions. Chacune répond à l'une des formes qu'ont revêtues tour à tour les gouvernements de l'Europe : régime de la cité, régime de la conquête romaine, régime impérial, régime féodal, régime monarchique, régime représentatif. Ces étapes diviseraient l'histoire des institutions en six parties à peu près égales, chacune traitée en un semestre, de façon que le chemin fût parcouru en trois ans. Toutefois le régime monarchique, plus complexe et moins connu, réclamerait un temps plus long. Il serait coupé, par l'établissement des monarchies absolues au XVIe siècle, en deux parties qui formeraient deux semestres ; ce qui porte à trois et demi la durée du cours. (J'indiquerai comment ce chiffre s'accorde avec l'organisation des études.) — Entre ces sept semestres la matière serait ainsi répartie.

*I. — Institutions grecques.*

Des sociétés homériques à la conquête romaine (IXe au IIe siècle avant notre ère).

Les cités, établies par les Hellènes sur le fondement de la famille patriarcale, s'accroissent, se perfectionnent et se dissolvent dans les guerres civiles. Étude du régime municipal, ses origines, son organisation, ses révolutions, sa ruine.

*II. — Institutions romaines.*

De la fondation de Rome à la chute du gouvernement républicain (VIIIe au Ier siècle).

La cité romaine soumet les autres cités et crée l'empire romain. Le régime municipal faussé par la conquête se transforme en régime impérial d'exploitation. Étude des origines et des transformations de la cité romaine et de son empire.

*III. — Institutions impériales.*

De la fondation du Haut-Empire à la chute du Saint-Empire romain germanique (Ier au XIIe siècle de notre ère).

Sur les pays conquis par Rome, les empereurs, héritiers du peuple, établissent un gouvernement central omnipotent ; il se fixe pendant le Haut-Empire, s'achève au Bas-Empire, se disloque à l'arrivée des barbares (1) et, après trois essais de restau-

(1) Je romps ici avec la division accoutumée. L'invasion des barbares, qu'on accepte comme ligne de démarcation entre l'antiquité et le moyen âge, ne marque pas une révolution dans la forme des institutions. Sans doute elle a blessé l'Empire

ration, s'écroule en Gaule, puis en Germanie. Étude du régime impérial sous les empereurs romains, les rois mérovingiens et carolingiens et les empereurs germaniques.

### *IV. — Institutions féodales.*

De la fondation des seigneuries féodales à leur soumission par le pouvoir central dans les royaumes de l'Europe (x^e^ au xiv^e^ siècle).

Sur les ruines des institutions impériales, les propriétaires et les hommes d'armes, unis par des liens personnels, forment des groupes nouveaux. Les sociétés issues du contrat féodal s'organisent au xii^e^ siècle ; puis, devenues trop étroites et incapables de s'élargir à la mesure des besoins nouveaux, elles sont soumises par les rois, comtes ou ducs, successeurs légaux des officiers de l'Empire. Origine, principes, et avortement du régime féodal.

### *V. — Institutions monarchiques contrôlées.*

De l'établissement du pouvoir central à l'abandon du contrôle par les États (xiv^e^ au xvi^e^ siècle).

Les souverains, reconnus par tous les habitants, gouvernent d'abord leur pays avec l'assistance et sous le contrôle des personnages et des corps les plus considérables (États provinciaux ou généraux, *Landstænde*, cortès). Puis les agents du souverain élevés à l'école romaine du pouvoir absolu se multiplient, se forment en corps ; et, devenus plus puissants à mesure que leur maître accroît son domaine, plus exigeants à mesure que la cour, l'armée et l'administration coûtent davantage, ils se délivrent du contrôle des États et convertissent la souveraineté contrôlée en monarchie absolue. Formation du régime monarchique contrôlé, luttes entre les agents des princes et les États, avortement du régime en France, en Italie, en Espagne, en Allemagne.

à mort, elle ne l'a pas tué. Elle est pour lui ce qu'ont été la guerre du Péloponnèse pour les cités grecques, la conquête du monde pour la république romaine. Elle a faussé ses institutions, mais ne les a ni brisées ni remplacées. Les Germains n'ont pas établi le régime féodal, ils n'en apportaient que le germe ; si leurs rois n'ont pas bien compris les institutions impériales, du moins ils ont longtemps continué de les appliquer. L'histoire du système impérial ne se termine pas plus à leur entrée dans l'empire que l'histoire de la République romaine ne s'arrête au moment où la conquête du monde a rendu sa ruine inévitable.

### *VI. — Institutions monarchiques absolues.*

De l'établissement des monarchies absolues à la Révolution (XVI^e au XVIII^e siècle).

Le souverain, roi ou prince, devenu un maître sans contrôle, s'entoure d'une cour brillante et d'une administration compliquée ; il laisse ses favoris et ses agents exploiter et opprimer ses sujets. Les essais tentés au XVIII^e siècle par les agents ou par le prince pour limiter l'arbitraire et arrêter le gaspillage restent vains. Le mécontentement et la banqueroute font crouler les trônes. — Étude du régime monarchique en Europe, sa grandeur, sa décadence, sa chute.

### *VII. — Institutions représentatives.*

Des origines de la monarchie constitutionnelle à l'établissement des constitutions libérales en Europe (XIII^e au XIX^e siècle).

Le contrat personnel entre les sujets et le souverain fait naître en Angleterre une royauté contrôlée par les sujets ; le régime du contrat s'élargit à la mesure d'une nation. Le Parlement, devenu régulier, au lieu de s'effacer devant les agents du roi, empêche la monarchie contrôlée de devenir absolue et la transforme au XVII^e siècle en monarchie parlementaire. Les pratiques de ce gouvernement, formulées en théories par les philosophes du XVIII^e siècle, font naître le régime représentatif qui, sous des formes diverses, s'introduit au XIX^e siècle chez tous les peuples civilisés. Formation du régime représentatif en Angleterre ; formation de régimes analogues dans les pays restés libres (Hollande, Suisse, États-Unis, pays scandinaves) ; introduction du régime dans les pays monarchiques.

Charles SEIGNOBOS.

(*A suivre.*)

# REVUE RÉTROSPECTIVE
## DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

---

### LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES AU COMMENCEMENT DU SIÈCLE (1)

EXTRAIT DU *Coup-d'œil sur les universités et le mode d'instruction publique de l'Allemagne protestante, en particulier du Royaume de Westphalie*, par CHARLES VILLIERS (Cassel, 1808).

Achevons l'exposé succinct de la constitution d'une Université. Il existe en français un ouvrage excellent sur cet objet. C'est celui de M. *Haffner*, professeur en théologie à l'Université de Strasbourg. Il est intitulé : *De l'éducation littéraire, ou essai sur l'organisation d'un établissement pour les hautes sciences*, imprimé à Strasbourg en 1792. Mais c'est bien peu de chose que la puissance du meilleur livre! Il paraît que celui-ci n'a pas eu toute l'influence qu'on aurait pu lui désirer, et qu'il n'a pas été lu et médité par ceux qui auraient dû y apporter le plus grand intérêt. Cela n'encourage pas à écrire. Quand un homme tel que M. *Haffner*, par exemple, a blanchi avec honneur dans une carrière; qu'une longue expérience l'a éclairé, il lui est aisé, sans doute, de classer ses idées sur une matière importante, et d'en faire un bon livre. Ce qui n'est pas aisé, c'est de le faire lire, c'est de le faire étudier et apprécier sans aucune prévention d'esprit et avec un calme impartial, de le faire *comprendre* enfin aux gens du métier qui ont à prononcer sur la même matière, et qui peut-être seront eux-mêmes jugés par une postérité sévère, d'après cet écrit d'un de leurs contemporains.

Quoi qu'il en soit, il faut se faire violence quand on traite en français de l'instruction publique, et en particulier des Universités, pour ne point copier tout l'ouvrage de M. *Haffner*; c'est peut-être avoir déjà beaucoup fait que d'avoir ramené sur lui l'attention.

Outre ces fonctions diverses d'*Écoles spéciales* pour le besoin de l'État, de *Hautes Écoles* universelles et d'*Académies* pour le besoin de la science, les Universités remplissent encore la fonction d'*Écoles normales*. C'est là que sont formés les maîtres qui se destinent à l'enseignement dans les gymnases et les lycées. Ils y reçoivent l'instruction nécessaire dans des instituts particuliers, qui sont organisés à cet effet.

On peut compter aussi au rang des écoles normales attachées aux Universités, les instituts particuliers fondés près des facultés de théologie et de philosophie, pour les jeunes théologiens particulièrement appelés au ministère, et qui y reçoivent une instruction plus étendue dans la critique des livres saints, dans l'art de la chaire, la liturgie et les devoirs pastoraux.

Sous un troisième point de vue, toute Université est encore école normale, en ce qu'elle fournit, non seulement à l'Allemagne, mais à tout le Nord, et à quelques provinces de Russie surtout, une foule

(1) Voir le numéro de la *Revue* du 15 septembre.

d'instituteurs, de précepteurs parfaitement dignes de cet emploi si important. Les chefs de famille de ces diverses contrées s'adressent fréquemment aux professeurs de quelque Université allemande, pour obtenir un sujet à qui ils puissent commettre l'éducation et l'instruction de leurs enfans. Le choix tombe d'ordinaire sur quelque étudiant peu aisé de la faculté de théologie ou de celle de philosophie et dont les mœurs, aussi bien que les connaissances, sont sans reproche.

On voit par là jusqu'où peut s'étendre le cercle d'activité d'une haute école allemande. On en saisira encore mieux l'étendue quand on aura considéré, dans le chapitre suivant, les diverses fonctions attribuées extrordinairement à ses facultés.

Ce qui vient d'être dit cependant donne une idée, non pas complète, mais suffisante à notre but, de la constitution littéraire des Universités allemandes. On conçoit que ces grands établissemens demandent des fonds considérables pour leur entretien. L'importance que l'Allemagne protestante met à l'instruction solide et à la vraie science, se manifeste dans la dotation de la plupart des Universités. Ce qui est un besoin de première classe pour la nation, tient aussi un des premiers rangs dans le tableau de ses dépenses. La plupart des Universités ont été dotées en fonds de terre. Il en est à qui l'administration de ces fonds a été confiée par les gouvernemens, comme à celle de Helmstedt et de Marbourg; il en est où le gouvernement, pour éviter au sénat académique de nouvelles distractions et de nouveaux frais, s'est réservé l'administration, versant les revenus dans une caisse particulière, réservée à l'Université, comme faisait la régence de Hanovre par rapport à Gœttingue. Il en est d'autres enfin qui, n'ayant pu être dotées en fonds territoriaux, sont défrayées par leurs gouvernemens, comme celle de Halle. Chaque année on a vu jusqu'ici redoubler le zèle des princes allemans pour la prospérité temporelle et intellectuelle de leurs Universités. Nous ne citerons point des faits d'une notoriété publique et éclatante. Loin de songer à rien retrancher à leurs Universités, des princes fort peu riches ont su l'être assez pour augmenter le patrimoine des sciences. Ce n'est pas qu'aucune Université allemande ait des fonds surabondans. La plus opulente n'a qu'un salaire assez modique à offrir à ses professeurs. Mais il est bien d'autres objets de dépenses et d'entretien. Il faut des fonds à la bibliothèque, au musée, à l'observatoire, au jardin botanique, aux hôpitaux, aux écoles normales, aux bourses et tables gratuites; il faut des pensions aux veuves d'hommes qui ont passé leur laborieuse vie et qui, quelquefois, l'ont abrégée à rendre des services essentiels. Il est enfin des frais indispensables d'entretien de bâtimens, d'impression de pièces officielles, de prix annuels que distribuent certaines Universités. Souvent on fait voyager de jeunes savans distingués, aux frais de l'Université, pour aller chercher au loin de nouvelles connaissances ou observer le progrès des lumières. Tout cela ne peut se faire sans argent. Et ces objets néanmoins sont des parties constitutives d'une Université qui, sans eux, croule et tombe au rang d'une petite école, d'un gymnase ou lycée. Sans une dotation foncière et une administration locale, ces grands établissemens ne peuvent jamais avoir qu'une existence fort précaire.

Nous nous sommes engagés à exposer les motifs qui avaient fait attribuer aux Universités une législation particulière, et aux sénats académiques l'exécution de ces lois. La masse d'une Université est une

corporation régie par une magistrature propre et qui ressort immédiatement au conseil du prince. Elle est indépendante des autorités inférieures et locales. C'est même accidentellement qu'elle est dans telle ville, plutôt que dans telle autre; elle y est à peu près comme une garnison. L'Université des ci-devant ducs de Brunswick se nomme l'Université *Julienne*, du nom de son fondateur; elle resterait ce qu'elle est si on lui assignait pour résidence un autre lieu que Helmstedt. Et comme la garnison est soumise aux lois militaires, et qu'elle est indépendante de la municipalité du lieu, de même l'académie en est indépendante aussi, et soumise aux lois académiques.

Ces lois sont telles qu'elles puissent convenir à ceux pour qui elles sont faites. Les années que passe un jeune homme à l'Université, au sortir des écoles inférieures, sont un apprentissage du monde, une sorte de noviciat de la vie civile, un régime intermédiaire entre l'autorité de la maison paternelle et l'autorité des lois sociales. A l'Université, il faut que le jeune homme soit abandonné à lui-même, et il s'y trouve sous la tutelle des lois académiques auxquelles il fait le serment d'obéir. Pourrait-il commencer à devenir un homme si la lisière de l'enfance ne le quittait jamais. Il est donc fort sage d'avoir établi, pour ces corps de citoyens mineurs, des lois à demi paternelles et à demi civiles; d'en avoir délégué l'exécution aux hommes que l'État honore de sa confiance en les chargeant des plus nobles fonctions. Qu'on songe à cette réunion de plusieurs centaines de jeunes amis des muses, de toutes les nations, de toutes les professions, dans la fougue de l'âge et l'effervescence des passions; et qu'on décide si des lois faites pour la généralité des citoyens peuvent ici convenir entièrement? Ira-t-on traiter un rassemblement momentané d'étudians et sa tumultueuse vivacité, dont la cause est toujours une légère fermentation née de quelque incident académique, comme l'attroupement séditieux d'un peuple révolté? Emploiera-t-on les baïonnettes contre cette jeunesse ardente, que la voix de magistrats paternels et la paisible garde académique ramèneront sans peine? Déploiera-t-on toute la rigueur des lois civiles et leur imposant appareil, pour des fautes qui, au fond, ne réclament que l'indulgence d'une autorité ferme et circonspecte? Un jeune homme, traité avec la sévérité du bras séculier, emportera peut-être dans sa patrie une flétrissure qui aigrira son âme et pervertira sa vie entière, pour punition d'une étourderie passagère qui eût été reprise avec ménagement par un tribunal de famille, tel qu'est le sénat académique d'une Université.

A cette magistrature douce et bienveillante viennent se soumettre volontiers les âmes les plus fières et les fils des classes les plus privilégiées dans les monarchies de l'Europe. L'Anglais porte facilement ce joug à côté du Russe et du magnat hongrois. On voit journellement arriver aux Universités allemandes de jeunes hommes déjà décorés de grands titres, revêtus d'emplois importans, et qui remplissent dans leur patrie des fonctions civiles et militaires. On y voit des hommes destinés à régner, qui viennent modestement se mêler dans les rangs des autres zélateurs de la science. Les annales de la seule Université de Gœttingue en comptent un grand nombre. La plupart des professeurs actuels ont encore vu étudier sous eux trois des fils du roi d'Angleterre; et il y a très peu d'années que le prince-royal de Bavière est venu aussi assister à leurs cours.

C'est sur une réunion ainsi composée, quant à l'âge, quant au genre d'occupations, quant aux patries et aux conditions diverses, que sont calculées les lois académiques. Plusieurs d'entre elles ne concernent que la police et la discipline des études; mais elles sont intimement liées aux autres. Il faudra cependant bien laisser cette discipline aux professeurs de l'Université. Et comment en fixer la démarcation? Il arrivera souvent que cela sera impossible. Cette discipline ne pourra s'exercer sans une autorité qui impose, sans une force coercitive, mais qui agisse avec la même réserve que l'autorité qui la dirige. Il vaut donc mieux laisser tout à fait à l'Université sa juridiction, telle qu'une longue expérience et une parfaite connaissance des localités l'ont établie.

Sans doute que cette juridiction, dont le principe et son ministre sont les premiers dispensateurs, qui est déléguée par le prince, et exercée en son nom, n'est contraire à aucune idée saine sur la législation des États. Le code civil de l'académie est différent du code civil de la bourgeoisie, comme les règlemens du commerce sont différens des règlemens militaires, parce que les choses à régler sont différentes. C'est abuser bien étrangement des mots, ou de quelques idées générales à demi entendues, que de taxer un pareil arrangement d'irrégularité. Assurément un institut dont le prince est le chef unique et suprême, et qui a quelques lois particulières, parce que la nature des choses le veut ainsi, n'est point *un état dans l'État*. — Un clergé qui a un chef étranger, ou bien une société de moines intrigans qui ont des règlemens secrets, un général qui réside en une autre contrée et exerce sur eux une autorité absolue qui se dérobe à celle du prince, ou bien un ordre militaire comme étaient les templiers, de tels corps font un état dans l'État. Mais une académie! un établissement d'instruction, fait pour livrer à l'État des hommes utiles et éclairés! des professeurs citoyens, des sages zélés pour le bien commun, les représentans, pour ainsi dire, de la paternité nationale! une magistrature bienfaisante, dont les actes sont vus par le prince, ratifiés par lui! Assurément, il faut être bien travaillé de la maladie des formules, pour voir là un état dans l'État! Le recteur d'une Université et le sénat sont des délégués du prince, tout comme les autres magistrats et les autres tribunaux. — L'armée, quoiqu'elle ait ses *conseils de guerre,* n'est point un état dans l'État, pas plus qu'un régiment n'est une armée dans l'armée. Il est fort différent d'être une partie intégrante et légale du tout, ou d'en être une partie hétérogène et ennemie.

On pourrait sans doute fixer l'étendue de la juridiction nécessaire aux Universités. On pourrait en excepter les causes criminelles qui entraînent la peine capitale. Mais dans la position où elles se trouvent, au milieu de tant de devoirs à remplir, de tant de ménagemens à garder, de maux à prévenir; chargées d'une telle responsabilité, et envers l'État, et envers les familles, la plupart étrangères et si souvent illustres, il paraîtra sans doute indispensable à tout esprit non-prévenu, que ces Universités jouissent d'une considération et d'une autorité qui les rendent capables de remplir leur honorable et pénible destination. Voilà pourquoi on les a élevées au rang des premières corporations de l'État; pourquoi le souverain s'en est déclaré le premier magistrat, et ne les a fait dépendre que de lui et de son conseil. Ce ne sont pas là de vains privilèges, restes d'un temps gothique, et simples alimens de la vanité. Ce sont des mesures sages, commandées par la prudence, et par

l'essence même de tels établissemens. — Faire descendre les Universités du rang qu'elles occupent, les repousser loin du trône, les priver de leurs attributions, ce serait, en leur laissant leurs devoirs, leur ôter tous moyens de les remplir; ce serait les déconsidérer, porter une atteinte mortelle à leur existence, et les condamner à un prompt dépérissement.

Le royaume de Westphalie, dont la très grande majorité de la population est réformée et protestante, a six Universités; les voici par ordre de date de leur fondation :

1° *Marbourg*, fondée en 1527, par le landgrave *Philippe le généreux*. Il est à remarquer que ce fut la première fois qu'un prince érigea une Université en Europe, sans demander l'agrément ni la confirmation du pape.

2° *Helmstedt*, fondée en 1576, par le duc *Jules* de Brunswick; son fils, le prince *Henri-Jules*, en fut le premier recteur.

3° *Paderborn*, fondée en 1615, par le prince-évêque *Théodore de Furstenberg;* elle n'a jamais eu que deux facultés, celles de théologie et de philosophie.

4° *Rinteln*, fondée en 1621, par le prince *Ernest* de Schauenbourg.

5° *Halle*, fondée en 1694, par *Frédéric*, électeur de Brandebourg, puis roi de Prusse.—Ce prince, en parlant d'elle, la nommait sa fille bien-aimée.

6° *Gœttingue*, fondée en 1735, par *Georges-Auguste II*, électeur de Hanovre, roi d'Angleterre, et par les soins particuliers du respectable ministre hanovrien de *Munchhausen*.

C'est beaucoup que six Universités à entretenir pour un pays tel que le royaume de Westphalie, qui n'a pas deux millions d'habitans. Le royaume de Saxe, avec une population plus considérable, n'a que deux Universités, Leipsick et Wittenberg. Leur trop grand nombre ne contribue pas à leur prospérité. L'Allemagne protestante, en y comprenant la Suisse, le Holstein et la Prusse, a une vingtaine d'Universités. C'en est trop, sans doute, dans un temps comme le nôtre, où les révolutions et les guerres sont cause que les études diminuent sensiblement; où d'ailleurs deux professions qui semblent exiger des connaissances moins approfondies, l'état militaire et celui de négociant, ont tellement prévalu, que la jeunesse retenue dans les camps ou dans les comptoirs, fréquente moins les hautes-écoles. La gloire des armes et l'argent sont les deux principales idoles de notre âge, et leur culte est peu ami de celui des muses.

En jetant les yeux sur le traité de Tilsit, on découvre par quels singuliers incidens géographiques le nouveau royaume, établi au cœur de l'Allemagne pour un prince français, a reçu en partage un si grand nombre d'Universités. Outre les deux de la Hesse et celles de l'évêché de Paderborn et du duché de Brunswick, devenus provinces de Westphalie, ce royaume a été accru d'une très petite parcelle des États prussiens; et cette parcelle se trouve précisément renfermer la plus grande des Universités de la Prusse. Une faible enclave du Hanovre lui est réunie de même, et là est située l'Université de Gœttingue, la seule que possède le Hanovre, sur une population d'à peu près un million d'habitans.

Toutes ces Universités au reste ne sont pas d'une égale importance. — Celle de *Rinteln*, quoiqu'étant une école fort estimable, ayant eu et possédant encore des professeurs d'un très grand mérite, a toujours été

peu considérable et peu suivie, soit à raison de quelques localités défavorables, ou du voisinage de plusieurs grandes académies.

Celle de *Paderborn*, la seule catholique entre les six de Westphalie, est dans un tel état de dépérissement et d'inanition, que presque tout le public d'Allemagne ignore qu'elle existe. Plus d'un lecteur l'apprendra en lisant ceci. Ce n'est pas qu'il y ait des hommes très instruits à Paderborn. Sans doute qu'en ranimant les cendres de cette Université, on pourrait en faire un bon gymnase.

Mais les deux premières des six Universités westphaliennes et les deux dernières sont des écoles illustres qui, toutes quatre, jouissent d'une réputation vraiment européenne, si l'on peut s'exprimer ainsi. Elles ont, depuis le premier jour de leur durée, tant fait pour le progrès des sciences, elles ont eu des maîtres et produit des élèves si distingués dans tous les genres, que leur gloire est devenue impérissable, et qu'un profond sentiment d'estime est également attaché à leur nom. Leur histoire est consignée dans une foule d'écrits latins et allemans.

Les deux premières, *Marbourg* et *Helmstedt*, sont tombées au royaume de Westphalie avec la totalité des pays à qui elles ont toujours appartenu; elles sont restées en famille. Au contraire, les deux autres, *Halle* et *Gœttingue* tenaient à de grands États qui n'existent plus pour elles. Ces deux branches fertiles, si chargées de fleurs et de fruits, sont séparées chacune du tronc paternel et nourricier dont elles tiraient leur substance. Sans faire aucun tort aux deux sœurs aînées, cependant il faut avouer que ces deux filles adoptives du royaume de Westphalie sont, et les plus célèbres écoles, et celles qui attirent le plus nombreux concours d'étrangers, et celles qui possèdent les plus beaux établissemens. Parmi les vingt Universités protestantes, ou parmi les sept ou huit de première grandeur, il en est à peine qui puissent le disputer à Halle et Gœttingue.

Quiconque, même ne connaissant pas l'Allemagne, aura lu ce qui précède avec un peu d'attention, se fera sans peine une idée de l'importance des Universités de ce pays. Ajoutons quelques mots sur les avantages réels de ces grands établissemens, et pour la gloire du prince, et pour l'intérêt du pays, et pour l'avancement et l'enseignement des sciences.

I. Si la civilisation et le développement des plus belles et des plus nobles facultés de l'homme sont les véritables buts de la société; si la plus pure de toutes les gloires attend et les nations et les princes, qui auront fait le plus d'efforts pour y atteindre, nul doute que ces établissemens où l'homme va éclairer et former sa raison, ne soient une des plus belles sources d'illustration pour les gouvernemens. La gloire qui provient des exploits guerriers et des conquêtes peut être aussi le partage des peuples les plus barbares et à qui l'on s'indignerait d'être comparé. Celle qui est due aux lumières, à l'amélioration morale des hommes, on ne la partage qu'avec les peuples les plus civilisés, qu'avec les plus glorieux bienfaiteurs du genre humain.

Les Universités de l'Allemagne protestante seraient peut-être encore susceptibles de perfectionnement. Mais telles qu'elles sont, n'hésitons point à le dire, elles sont au-dessus de tout ce que l'Europe et le monde entier offrent d'instituts pour l'enseignement des hautes sciences (en exceptant, comme nous l'avons déjà dit, l'école parisienne pour les

sciences mathématiques et physiques[1]. Les Universités d'Angleterre sont opulentes, gothiques et ridicules. Celles d'Italie, avec leurs somptueux bâtimens, sont des palais déserts, où la plupart des sciences languissent dans les mauvaises méthodes de la scolastique et du moyen âge. Celles d'Espagne sont encore beaucoup au-dessous. Dans ces derniers pays, et en général dans le Sud-ouest de l'Europe, on a peu connu jusqu'ici les Universités du Nord de l'Allemagne, et l'on a été peu curieux de les prendre pour modèles. Il est impossible d'applaudir à cette incurie. Elle n'avait pas lieu dans le Nord et l'Est. Ces hautes-écoles y sont estimées à leur valeur, prises pour modèles, et fréquentées par ceux à qui leur fortune le permet. Ces nations entières, quatre-vingt millions d'Européens ont les yeux fixés sur les grandes Universités de Westphalie, et attendent quel sera leur sort.

Il faut bien distinguer dans les institutions que les siècles passés nous ont transmises, entre celles qui renfermaient en elles le poison de l'état social, qui furent la source de la barbarie et de l'ignorance de plusieurs de ces siècles, comme la féodalité, l'esclavage de la glèbe, la trop grande puissance de la hiérarchie : et celle que le génie du bien implanta au milieu de ces mêmes siècles pour les corriger, les éclairer, et amener l'état de civilisation qui a eu lieu depuis, et qui doit s'améliorer encore. Les premières de ces institutions, celles qui étaient nuisibles et perverses, ont passé. L'esprit de siècles plus éclairés n'a pu les souffrir debout. Mais les autres, celles qui ne contribuent qu'à l'ennoblissement, qu'à l'embellissement des corps sociaux, celles-là sont restées; et tous les hommes qui savent assez l'histoire, qui ont la vue assez universelle et assez profonde pour connaître bien les besoins de leur âge, savent à quel point il faut les soutenir et les consolider. De ce nombre sont les Universités allemandes. Elles ont la plupart, depuis leur fondation, traversé plusieurs siècles, qui leur ont souri en passant, qui les ont fêtées et ont ajouté à leur splendeur. Le dix-neuvième, sans doute, enchérira sur ceux qui l'ont précédé. Les Universités Westphaliennes, loin de décroître, acquerront un nouveau lustre sous les auspices d'un prince ami de tout ce qui est noble et utile, désireux de toute espèce de gloire, et pour qui l'expérience et les lumières ont devancé les années.

II. Nous avons dit que, dès les premiers temps de leur existence, les Universités avaient fait prospérer les villes où elles s'étaient établies. A cet âge, où la lumière des lettres recommençait à poindre, un enthousiasme général s'était saisi de toutes les âmes. Les Universités étaient encore en très petit nombre; il n'était point d'écoles qui pussent en quelque sorte les remplacer; peu de précepteurs et de maîtres particuliers. Il ne faut donc pas s'étonner si ces premières Universités comptèrent leurs étudians par milliers, l'une d'elles s'est vantée d'en avoir eu quarante mille. Quand l'Université croyait avoir des motifs de plaintes fondées contre la ville ou contre le gouvernement, elle fermait ses écoles ou bien elle transportait son siège ailleurs. Cette mesure devenait une calamité publique. Les villes s'estimaient trop heureuses d'apaiser l'Université en lui faisant droit, et de conserver dans leurs murs, à quelque prix que ce fût, cette source de commerce et d'opulence.

Depuis que le nombre des Universités s'est multiplié à l'excès, que celui des écoles du second rang est beaucoup plus grand encore, et que

parmi elles plusieurs ont l'ambition d'être des demi-Universités; qu'il existe des écoles spéciales pour le militaire, pour le commerce, des séminaires pour les théologiens catholiques, enfin une foule d'instituteurs particuliers, et de précepteurs qui instruisent les jeunes gens dans la maison paternelle, on sent que l'immense concours a dû diminuer aux Universités. Là où l'on comptait par milliers, l'on compte aujourd'hui par centaines. La plus florissante Université ne peut guère s'élever au-delà de mille étudians. Il en est qui ne vont pas jusqu'à cent dans leurs meilleures années.

Néanmoins quelques centaines d'étudians et trente ou quarante professeurs suffisent pour apporter l'aisance dans une petite ville et dans tout le pays qui l'entoure. Les étudians étrangers qu'attire une grande Université sont presque tous de la classe opulente de la société; il s'en trouve même de fort riches. Ceux qui ne le sont pas par eux-mêmes jouissent de secours étrangers; ou leurs gouvernemens les envoient aux études, ou ils tirent les revenus de fondations pieuses faites dans leurs patries pour les jeunes gens studieux et peu aisés. Il est de ces *stipendes* dans la plupart des villes de l'Allemagne et du Nord. Comptant donc mille étudians, l'un portant l'autre à 2,000 francs, il en résulte une circulation annuelle de deux millions dans la ville et le pays. Supposant que ce calcul soit exagéré, un million de francs par an serait déjà un objet de très grande importance pour un pays. Il est des années où la somme peut devenir plus forte par la présence de princes ou de particuliers très opulens. L'exemple de jeunes gens qui mangent cinquante mille livres de rente durant leur temps d'études n'est pas très rare. D'ailleurs une grande Université, et ce qu'elle offre de curieux, les hommes célèbres qu'elle renferme, une riche bibliothèque, les liaisons particulières des étudians eux-mêmes, attirent un grand nombre de voyageurs et d'étrangers. Outre cela, le commerce des livres et la main-d'œuvre d'imprimerie, de reliure, etc. ne sont point à négliger; Halle et Gœttingue pourraient offrir, sur ces points, des données statistiques qui étonneraient. Les professeurs écrivent, vendent leurs ouvrages à des libraires étrangers, et le prix s'en importe dans le pays. Un tiers de la population de l'Europe achète des livres faits par les savants des Universités de Westphalie, et en devient tributaire.

Mais on ne maintiendra des Universités sur ce pied florissant, aussi utile que glorieux pour le pays, qu'en leur conservant l'organisation, l'existence, les fonds, la liberté d'enseignement, et la considération dont elles ont toujours joui; plutôt même en les élevant, qu'en les rabaissant sur aucun point. Nous croyons l'avoir suffisamment démontré. Le public européen est libre de tourner sa faveur et son estime où elles lui semblent mieux placées. Qu'un des États de l'Allemagne néglige ses Universités, ou les dépouille de quelques prérogatives essentielles, les rende, en un mot, moins aptes à attirer la jeunesse de toutes les nations, cette jeunesse s'en éloignera bientôt. Elle ira porter ailleurs et son flatteur hommage, et le tribut de gloire qui en revient à l'État, et les revenus annuels qu'elle consomme. Des bords du Rhin aux rives lointaines de la Baltique, il est encore assez d'écoles, rivales de toutes les autres. Les professeurs eux-mêmes ne sont point asservis à la glèbe; et on les voit souvent, pour des conditions meilleures, ou pour des raisons de famille, ou pour des titres d'honneur, porter à un autre lieu leurs talens, leurs

lumières et la renommée de leur enseignement qui attirent près d'eux ceux qui sont jaloux de les entendre.

Il a toujours existé entre les princes allemans, le Danemark, la Prusse et la Russie, surtout depuis *Alexandre premier,* une émulation bien calculée, pour peupler leurs Universités des hommes les plus marquans dans les sciences, des écrivains les plus illustres, des génies les plus transcendans de la nation. Un homme qui s'est fait une réputation bien établie est presque certain d'être appelé tôt ou tard à quelque Université. Quand il y est, si sa réputation s'accroît comme professeur, bientôt il recevra du dehors des propositions avantageuses; et s'il les refuse, par déférence pour le gouvernement qu'il sert, il en est toujours dédommagé. Cette noble enchère, que les princes allemans et quelques autres États mettent sur la science et les talens, est encore une des sources de la prospérité de leurs Universités.

En effet, la mesure la plus efficace que puisse prendre un gouvernement pour élever une Académie à ce haut point d'estime qui attire vers elle les étrangers, c'est, après y avoir formé les plus beaux établissemens, d'y réunir, dans toutes les facultés et dans le domaine de toutes les sciences, les hommes qui jouissent de la plus grande considération par leurs connaissances, et qui ont acquis le plus de célébrité comme professeurs. Dès lors qu'un jeune écrivain commence à se faire un grand nom, qu'un savant fixe l'attention publique, ou par quelque découverte, ou par quelque méthode nouvelle, on doit ne rien négliger pour le gagner. On a vu des Universités s'élever, ou tomber, par l'acquisition, ou par la perte d'un ou de deux grands professeurs. C'est en suivant cette marche que les princes de l'Allemagne ont peuplé presque tous leurs Universités de sujets distingués, et en ont fait des foyers où l'on vient de toutes parts chercher la lumière. — Cette conduite est, sans contredit, plus sage et plus libérale que celle de quelques princes, qui, pour ne pas voir leurs Universités désertes, obligent leurs sujets à y étudier, et leur défendent d'en fréquenter d'étrangères. C'est, pour un faux calcul, priver son pays des lumières qui pourraient s'y importer par une libre communication; c'est ne vouloir chez soi que des sujets médiocres; et c'est ôter aux professeurs mêmes qu'on semble vouloir favoriser le ressort d'émulation qui les porte à se perfectionner. Il faut qu'un jeune homme, s'il le juge utile, puisse séjourner tour-à-tour dans plusieurs écoles; qu'il puisse apprendre la chimie à Paris, l'anatomie à Tubingue, la médecine à Vienne, la philosophie à Jéna, l'astronomie à Gœttingue. Et si un professeur étranger donne des leçons sur un nouvel art, salutaire pour toute l'espèce; s'il sait former, par exemple, des accoucheurs dont l'habileté surmonte les plus grandes difficultés, il faudra donc que le pays où les excursions savantes sont défendues se passe de ce nouveau bienfait de la science, et que la chirurgie y reste en arrière sur ces importans procédés. — Et qu'arrivera-t-il au prince qui défendra à ses sujets la fréquentation des Universités étrangères? Les autres princes défendront à leurs sujets la fréquentation des siennes. S'il y entretient à grands frais de bons professeurs, il y perdra le concours des étrangers; s'il n'a que des professeurs médiocres, il n'aura aussi que des sujets médiocres et peu instruits pour toutes les classes de ses États. On ne peut éviter l'un ou l'autre inconvénient. D'ailleurs, un tel monopole ne fait nul honneur au gouvernement qui

en conçoit et en réalise l'idée illibérale. Les sciences et les arts sont la propriété de tous les hommes et de tous les pays. C'est aller contre les droits de tous les peuples civilisés et de l'humanité entière, que de soumettre ces objets à des mesures prohibitives, et à un contrôle de douanes.

III. Enfin, l'avantage le plus direct des Universités, celui qui tient le plus intimement à leur nature, qui, sans doute, est le plus précieux pour les âmes élevées, c'est celui qui en revient aux sciences et à leur enseignement. Le jeune homme acquiert dans ces sanctuaires du savoir, où toutes les connaissances sont cultivées de front, une vue générale de leur ensemble, et y approfondit celles qui lui importent plus particulièrement. Il règne entre ces jeunes citoyens de la république lettrée une émulation qui soutient et rehausse leur zèle pour l'étude. Il se forme entre eux, et avec leurs maîtres, des liaisons que cimentent les plus nobles motifs, l'estime réciproque, la gratitude et l'amour commun des sciences. Des hommes parvenus aux premiers emplois dans leur patrie, restent à jamais attachés aux sages qui leur ont ouvert la carrière de la politique, du droit, de l'histoire. On a vu, par exemple, jusqu'à sa mort, arrivée l'année dernière, le digne baron d'*Asch* conserver à Pétersbourg le plus tendre souvenir de Gœttingue; chaque année y apportait son riche tribut des minéraux et des plantes de la Sibérie et du Caucase, de livres et de manuscrits, enfin de tout ce que le vaste empire de Russie offre de curieux et d'intéressant dans les règnes de la nature, et dans le produit de l'industrie humaine.

Nous avons déjà exposé l'avantage pour les savans de ces réunions où les diverses connaissances se soutiennent et s'éclairent mutuellement. Ajoutons que chacun d'eux perfectionne à l'envi celles qui font la base particulière de son enseignement. Il est contraint de s'y appliquer sans relâche. La fréquentation des divers cours étant libre, un professeur qui n'enseignerait que ce qu'on trouve dans ses livres, ou dans ceux des autres, verrait bientôt son auditoire désert. Il faut que son enseignement soit méthodique, profond, clair, complet, et qu'en même temps il intéresse par des aspects nouveaux; et certes, pour peu qu'un professeur ne soit pas dépourvu de génie, pour peu qu'il porte l'affection à l'objet de ses cours, il faut bien qu'il avance et qu'il perfectionne une science dont il profère journellement les principes. Un cours qu'un professeur a répété pendant dix années de suite est un livre qui a subi dix éditions, qui a été dix fois revu et corrigé par son auteur. Et combien un cours transmis par l'enseignement oral d'un bon professeur, animé de la vie et de l'intérêt inséparables de l'accent et de la voix de l'homme, ne l'emporte-t-il pas sur le meilleur livre; surtout s'adressant à la jeunesse, que la distraction et le dégoût peut-être suivraient bientôt dans la simple lecture et dans l'étude solitaire? Cette forme de cours suivis par des condisciples de tant de nations diverses, qui viennent chercher la lumière et la source commune, le respect qu'on porte à cet homme classique qu'on vient écouter, qui souvent est un écrivain ou un penseur illustre honoré par toute l'Europe savante, ce renom majestueux d'une grande Université, tout impose aux jeunes gens l'attention, le recueillement et l'enthousiasme du savoir.

# NOUVELLES ET INFORMATIONS

## LOUIS THUILLIER

Un des membres de la mission Pasteur, en Égypte, Louis Thuillier, vient de succomber, victime de son dévouement à la science, aux atteintes du choléra. La lettre suivante, adressée à M. Pasteur, renferme d'intéressants détails sur ce triste évènement.

Alexandrie, 21 septembre.

Monsieur et cher maître,

J'apprends à l'instant qu'un bateau italien va partir, et je vous écris ces quelques mots sans attendre le courrier de France.

Le télégraphe vous a appris l'affreux malheur qui est tombé sur nous comme la foudre.

Thuillier et Nocard étaient allés, le vendredi 14, à Tantah, assister à une autopsie de peste bovine; ils sont revenus le samedi, et le lundi 17 ils sont allés au lazaret des animaux, à l'abattoir, recueillir du sang de bœuf. Thuillier eut, le matin, une selle; il fut toute la journée gai et prit un bain de mer , et, le soir nous avons fait une promenade en voiture. Au dîner, il mangea de bon appétit et se coucha vers dix heures et demie. Le sommeil vint rapidement. A trois heures du matin il va à la garde-robe; il se sent très mal et entre dans notre chambre en criant : « Roux, je suis très mal », et il tombe sur le plancher. Strauss et moi nous le portons dans son lit; il avait le visage pâle et suant, les mains froides comme un homme qui a une syncope. Nous avons cru d'abord à une indigestion. Il se remit très vite, prit un peu de solution opiacée et s'endormit.

Je m'étais installé dans sa chambre, sur le canapé. A cinq heures, il eut une selle diarrhéique abondante. Je le couchai; il vomit son dîner de la veille comme il l'avait ingéré. Puis, soulagé, il s'endormit de nouveau après avoir pris encore une solution opiacée. A sept heures il me paraît plus mal : il se plaint du froid. Une nouvelle selle survient. Strauss et moi avons besoin de le soutenir, tant la syncope est menaçante.

A partir de ce moment, tout se précipite. La médication la plus énergique a beau être appliquée : à huit heures on peut le considérer comme mort. Crampes des muscles, des jambes, des cuisses, du diaphragme, altération de la face, selles involontaires, rien ne manque au tableau du choléra le plus effroyable.

Dès sept heures nous nous sommes mis à le frictionner. Tous les mé-

decins français et italiens sont là. Le champagne est prodigué, les injections d'éther pratiquées. Tout enfin, tout est mis en œuvre avec l'ardeur et la foi de ceux qui sont décidés à tout pour repousser la mort. La respiration est pénible ; mais, grâce aux frictions, la température ne baisse pas. Vers midi, un peu de mieux : on sent le pouls à l'avant-bras. A deux heures, la respiration devient plus pénible, les selles sont toujours involontaires, le pouls a disparu. La respiration et la circulation ne sont entretenues que par les injections d'éther et le champagne ; les traits sont tirés, mais l'expression n'est pas très cholérique.

Grâce à tout ce que nous avions de forces et d'énergie, nous avons entretenu l'agonie jusqu'au mercredi matin 19, à sept heures. L'asphyxie, qui durait depuis vingt-quatre heures, était plus forte que nos soins.

Par ce que vous avez ressenti, vous jugerez de notre douleur.

La colonie française, le corps médical, ont été atterrés. Les manifestations les plus glorieuses pour notre pauvre Thuillier ont été faites.

Il a été enterré le mercredi soir à quatre heures, au milieu de la plus belle et de la plus imposante manifestation qu'Alexandrie ait vue depuis longtemps.

Un hommage précieux et touchant entre tous a été rendu par la mission allemande avec une noblesse et une simplicité qui nous ont tous émus.

M. Koch et ses collaborateurs sont venus au moment où la nouvelle se répandait en ville. Ils ont trouvé les paroles les plus belles pour la mémoire de notre cher mort. Au moment de la levée du corps, ces messieurs ont apporté deux couronnes qu'eux-mêmes ils ont clouées sur le cercueil. « Elles sont modestes, dit M. Koch, mais elles sont de laurier ; ce sont celles que l'on donne aux glorieux. »

M. Koch tenait un des coins du drap mortuaire. Nous avons embaumé notre camarade ; il est couché dans un cercueil en zinc scellé. Les formalités ont été accomplies pour que ses restes puissent être rapportés en France lorsque les délais exigés par les règlements seront accomplis : en Égypte, le délai est d'un an.

La colonie française veut élever un monument à la mémoire de Louis Thuillier.

Monsieur et cher maître, que de choses encore à vous dire ! Le récit de ces tristes évènements si vite accumulés tiendrait des pages. Tout est incompréhensible dans ce malheur. Depuis plus de quinze jours nous n'avions pas vu un cholérique. Nous commencions à nous occuper de la peste bovine.

De nous tous, Thuillier prenait le plus de précautions. Il était d'une minutie irréprochable.

Par ce courrier nous écrivons au nom de tous un mot à la famille.

Voilà les coups que le choléra porte à la fin d'une épidémie.

L'heure m'oblige à clore cette lettre.

Croyez à notre respectueuse affection.

*Signé :* Roux.

Voici l'énumération succincte des titres scientifiques du regretté savant.

M. Thuillier n'était âgé que de 27 ans. Il était sorti de l'École normale en 1880 comme premier agrégé de physique et y rentra aussitôt

en qualité de préparateur au laboratoire de chimie physiologique de M. Pasteur.

Il avait pris part aux expériences de Pouilly-le-Fort (6 mai 1881) ; au mois de septembre de la même année, il fut envoyé en Hongrie et dirigea des expériences publiques de vaccination à l'Institut vétérinaire de Buda-Pesth et dans la ferme de Napwar; d'avril à juin 1882, il remplit une mission analogue en Prusse et dirigea les expériences de Packisch et de Borschütz. Parmi les divers travaux entrepris au laboratoire de M. Pasteur il s'occupait spécialement du rouget des porcs et de la fièvre typhoïde des chevaux.

---

Nous avons le regret d'annoncer la mort de M. de Stintzing, professeur de droit à l'Université de Bonn, un de nos collaborateurs les plus distingués. Le savant jurisconsulte a péri, victime d'un accident ; il est tombé dans un ravin en descendant avec son fils une des pentes de l'Arlberg. Nous publierons dans un prochain numéro une étude sur la vie et les travaux de notre correspondant.

---

Nous signalons deux intéressants articles; l'un, intitulé : *Université et École* qui a paru dans la *Deutsche Revue* (livraison de mars 1883), sous la signature de M. le professeur Fiedemann; l'autre qui a pour titre : l'*École normale supérieure de Paris* et que nous avons remarqué dans la *Revue de l'Instruction publique, en Belgique* (tome XXVI, 2e livraison). Ce dernier travail, d'une étendue de 35 pages, est l'œuvre de notre excellent collaborateur, M. P. Thomas et de M. Adh. Motte.

# ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

## CIRCULAIRE

RELATIVE AUX BOURSES D'AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

(Du 18 juillet)

Monsieur le recteur, par arrêté du 6 juillet il a été institué, près l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres de Rouen, dix bourses d'agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section des sciences).

Ces bourses sont de 1,500 francs. Elles seront données au concours. Les candidats doivent être âgés de moins de trente ans. Ils déposent en s'inscrivant :

1° Leur acte de naissance ;

2° Une note revêtue de leur signature, indiquant la demeure de leur famille, leur situation de fortune, les établissements où ils ont fait leurs études, ceux où ils ont été fonctionnaires et les lieux qu'ils ont habités depuis leur sortie desdits établissements ;

3° Un certificat du chef ou des chefs desdits établissements contenant, avec une appréciation de l'aptitude du candidat, l'indication des succès qu'il a obtenus dans le cours de ses classes ;

4° Le brevet de capacité de l'enseignement spécial (ordres des sciences). Sont dispensés de produire le brevet de capacité, les candidats pourvus d'un diplôme de licencié ès sciences, les anciens élèves de l'Ecole polytechnique jugés admissibles dans les services publics, les anciens élèves de l'École centrale munis du diplôme, les anciens élèves libres de l'École des ponts et chaussées ou de l'École des mines pourvus du diplôme délivré par ces écoles ;

5° L'engagement dûment autorisé, s'ils sont mineurs, par leur père, mère ou tuteur, de servir pendant dix ans dans l'enseignement public et de rembourser à l'État, dans le cas où ils ne tiendraient pas cet engagement, le prix de la bourse dont ils auraient joui.

J'ai fixé au mercredi 1er août l'ouverture du concours de cette année. Les candidats s'inscriront jusqu'au 25 juillet ; les épreuves auront lieu au chef-lieu de chaque département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie; elles dureront de huit heures à midi et comprendront :

1° Pour l'ordre des sciences mathématiques : une composition d'algèbre et de trigonométrie et une composition de géométrie et de mécanique ;

2° Pour l'ordre des sciences physiques et naturelles : une composition de physique et chimie et une composition d'histoire naturelle.

Dans la section des sciences mathématiques, la composition d'algèbre aura lieu le mercredi 1er août, la composition de géométrie le jeudi 2; dans la section des sciences naturelles, la composition de physique sera faite le mercredi, la composition d'histoire naturelle le jeudi 2. Il n'y a pas d'épreuves orales.

Je vous prie, Monsieur le recteur, de prendre les mesures nécessaires pour donner à cet arrêté la plus grande publicité possible.

Ainsi que cela a lieu pour les bourses de licence, je vous enverrai, sous

pli cacheté, les sujets des compositions, quelques jours avant l'ouverture du concours. Immédiatement après l'examen, les compositions, les dossiers des candidats et le procès-verbal de chaque séance seront scellés et transmis par l'inspecteur d'académie à M. le recteur de Caen, qui nommera la commission chargée de corriger les compositions et de dresser la liste par ordre de mérite des candidats reconnus aptes aux bourses.

Le petit nombre des bourses m'obligera peut-être à n'accorder à quelques candidats que la moitié de l'indemnité prévue. Je ne le ferai pourtant que lorsqu'il m'aura été démontré que la situation de fortune de l'élève me permet de prendre cette mesure. Il est de votre devoir de m'éclairer à ce sujet et je ne doute pas que vous y apportiez tous vos soins.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## ARRÊTÉ

### RELATIF A L'ORGANISATION DES COMITÉS DE PATRONAGE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

(Du 20 juillet)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 21 juin 1865;

Vu le décret du 4 août 1881;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

ARRÊTE :

ARTICLE PREMIER. — Les comités de patronage de l'enseignement secondaire spécial, institués par l'article 9 du décret du 4 août 1881, sont composés du maire, président, du proviseur ou du principal de l'établissement et de cinq membres nommés pour trois ans par le ministre, sur la proposition du recteur, et choisis parmi les ingénieurs, les commerçants, industriels et agriculteurs de la région.

ART. 2. — Les comités nomment leur vice-président et leur secrétaire.

Le secrétaire est chargé de la rédaction des procès-verbaux des délibérations, qui sont inscrits sur un registre déposé dans l'établissement. Une expédition du procès-verbal de chaque séance est transmise au recteur.

ART. 3. — Les comités se réunissent sur la convocation de leur président, trois fois par an, du 1er au 15 des mois de janvier, avril et juillet; ils peuvent être convoqués exceptionnellement par le recteur.

ART. 4. — Le comité de patronage a pour mission principale de favoriser le recrutement des cours d'enseignement spécial et de procurer aux élèves les plus méritants, arrivés au terme de leurs études, des emplois dans l'industrie, le commerce ou l'agriculture.

ART. 5. — Le comité est tenu au courant des résultats de l'enseignement et des notes obtenues par les élèves pour la conduite, le travail et les progrès. Ces renseignements lui sont communiqués par l'administration du lycée ou du collège dans ses réunions ordinaires.

Il donne son avis sur l'application des programmes et notamment sur l'importance qu'il convient d'attribuer à certaines matières, suivant les besoins et les convenances des localités.

Art. 6. — Un membre du comité, délégué par ses collègues, peut visiter les classes et assister aux examens de passage.

La visite des classes a lieu trois fois par an, avant les réunions du comité ; le délégué y est accompagné par l'inspecteur d'académie ou, à défaut de celui-ci, par le proviseur ou le principal.

Art. 7. — Le comité délègue un ou deux de ses membres pour vérifier l'état du matériel d'enseignement et des bibliothèques, et pour se concerter avec le chef de la maison sur le moyen de faciliter aux élèves la visite des établissements industriels, commerciaux et agricoles de la région.

Les propositions du comité, en ce qui concerne l'application des programmes et le matériel, sont transmises au ministre par le recteur.

Art. 8. — MM. les recteurs sont chargé de l'exécution du présent arrêté.

Jules Ferry.

---

## ARRÊTÉ

### PORTANT CRÉATION D'UN CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL MANUEL

(Du 20 juillet)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 11 décembre 1880 et le décret du 30 juillet 1881 ;

Vu l'article 1er de la loi du 28 mars 1882;

Vu les décret et arrêté du 15 janvier 1881 ;

Vu l'article 7 du décret du 29 juillet 1881 ;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — Il est créé un certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Art. 2. — Nul n'est admis à se présenter aux examens du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel s'il n'est muni du brevet supérieur ou d'un baccalauréat.

Les candidats doivent être âgés de vingt ans à l'époque de l'examen ; des dispenses peuvent être accordées par le ministre.

Art. 3. — L'examen se compose :

D'épreuves générales, lesquelles sont éliminatoires ;

D'épreuve spéciales.

Art. 4. — *Pour les aspirants*, les épreuves générales comprennent :

1° Une composition de géométrie (2 heures);

2° Une composition de dessin géométrique : croquis coté d'un objet en relief et mise au net à une échelle déterminée (3 heures);

3° Une épure de géométrie descriptive (3 heures) ;

4° Un dessin d'ornement d'après le plâtre et une épreuve de modelage d'après un modèle simple (4 heures);

Les épreuves spéciales comprennent :

1° Une manipulation de physique ou de chimie ou une épreuve pratique d'histoire naturelle, au choix du candidat (4 heures);

2° L'exécution d'une pièce en fer ou en bois, d'après un croquis coté (4 heures).

A la suite de chacune de ces épreuves, les candidats seront tenus de rendre compte, par écrit, des procédés qu'ils auront employés ;

3° L'appréciation de travaux d'élèves (travaux graphiques, ouvrages manuels);

4° Une épreuve orale portant sur les matières premières mises à la disposition du candidat au cours des épreuves spéciales. La durée de cet exercice n'excédera pas un quart d'heure.

Art. 5. — *Pour les aspirantes,* les épreuves générales comprennent :

1° Une composition écrite sur l'hygiène ou l'économie domestique (3 heures);

2° Une leçon de choses faite devant des élèves d'école primaire ou d'école maternelle (après une heure de préparation à huis clos);

3° Une composition de dessin d'ornement spécialement appliqué aux travaux de femmes (3 heures).

Les épreuves spéciales comprennent :

1° Une manipulation très élémentaire de physique ou de chimie ou une épreuve pratique d'histoire naturelle, au choix de l'aspirante (3 heures).

2° Un travail de ménage d'après le programme d'économie domestique des écoles normales d'institutrices ou l'exécution d'ouvrages d'aiguille (couture, tricot, crochet, broderie, coupe et assemblage des vêtements, etc.).

Art. 6. — Les candidats qui en feront la demande pourront subir une ou plusieurs des épreuves facultatives ci-après énumérées, qui donneront lieu à une mention sur le certificat d'aptitude :

1° Calligraphie;

2° Dessin d'imitation d'après la bosse;

3° Gymnastique, escrime et exercices militaires;

4° Topographie, arpentage, nivellement, jaugeage des cours d'eau;

5° Agriculture et horticulture;

6° Exécution d'un ouvrage manuel appartenant à un métier laissé au choix du candidat.

Art. 7. — Les épreuves éliminatoires auront lieu sous la présidence de l'inspecteur d'académie, au chef-lieu du département; les épreuves définitives, à Paris.

Art. 8. — La commission d'examen est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique. Les sujets des épreuves écrites seront envoyés par l'administration centrale.

Art. 9. — Une session d'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel aura lieu chaque année, immédiatement à la suite de la session d'examen pour le professorat des écoles normales.

Les candidats munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (ordre des sciences) seront dispensés des deux premières épreuves générales.

Réciproquement, les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, qui se présenteront aux examens du professorat des écoles normales (ordre des sciences), seront dispensés de la première des épreuves écrites.

Art. 10. — Les instituteurs et les professeurs d'école normale munis du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel jouiront d'un supplément de traitement de trois cents francs, passible de retenue aussi longtemps qu'ils seront en fonctions dans l'enseignement public.

*Le président du conseil*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

Jules Ferry.

---

## CIRCULAIRE

RELATIVE A L'ORGANISATION DES COURS LIBRES DANS LES FACULTÉS DE L'ÉTAT

(Du 12 août)

Monsieur le recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser ampliation d'un décret en date du 24 juillet, relatif aux cours libres dans les Facultés de l'État. La rédaction définitive à laquelle la section permanente et le Conseil supérieur se sont arrêtés, diffère en plusieurs points de celle que mon prédesseur avait soumise aux délibérations des Facultés, des écoles et des conseils académiques, par sa circulaire du 8 novembre 1882. Il a paru, en effet, qu'il y avait lieu de conserver seulement du projet primitif, les dispositions qui avaient réuni la majorité dans les corps consultés.

De là le régime fait aux Facultés de droit, auxquelles le présent décret ne sera appliqué que par décision spéciale, lorsque l'un de ces établissements en fera la demande. Pour les Facultés de médecine, elles auront à rédiger un règlement d'après les principes de celui qui est en vigueur à la Faculté de Paris. Je vous envoie copie de ce document. Elles tiendront compte des conditions locales, qui sont différentes selon les villes et que le Conseil supérieur leur a laissé le soin d'apprécier. Ces règlements devront me parvenir au début de novembre. La même disposition s'applique aux écoles supérieures de pharmacie.

Dans les Facultés des sciences et des lettres, les règles sont peu nombreuses et très simples. L'autorisation n'est jamais donnée par le ministre qu'après avis de la Faculté. Quand il s'agit de docteurs qui, par leurs titres mêmes, peuvent être considérés comme appartenant déjà au haut enseignement, de membres ou de correspondants de l'Institut, le Conseil n'a pas jugé qu'il y eût lieu d'exiger l'avis conforme. Cette condition, au contraire, est indispensable pour tous les autres candidats. Les Facultés et vous, n'avez guère à vous préoccuper, chaque fois qu'une demande se présente, que d'une question : Le nouveau cours aura-t-il une véritable valeur? Appartient-il à l'instruction supérieure? Les connaissances de celui qui le professera sont-elles incontestables? Tout enseignement vague ou médiocre compromettra les cours libres : la science précise, la fermeté et le sérieux de l'esprit sont des conditions essentielles qui, seules, assureront le succès de la mesure libérale prise par le Conseil.

Il est à souhaiter que le nouveau décret engage des savants spéciaux qui, le plus souvent, possèdent des connaissances étrangères aux programmes classiques, à ouvrir des cours libres. Par ce moyen nous attendrons avec moins d'impatience le moment où il nous sera possible d'augmenter le nombre des chaires magistrales. Une autre classe d'hommes d'étude qui se consacrent aux connaissances classiques trouvera dans cette institution le moyen de montrer un véritable talent professoral et de se créer des titres à une place dans le haut enseignement.

Vous vous appliquerez à faire connaître ces avantages pour qu'ils soient bien compris des Facultés et des maîtres qui pourraient utilement faire des cours libres.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

JULES FERRY.

## DÉCRET

### AUTORISANT LES COURS LIBRES DANS LES FACULTÉS

(Du 24 juillet)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

DÉCRÈTE :

ARTICLE PREMIER. — Il peut être fait, dans les Facultés, des cours libres par des professeurs qui n'appartiennent pas au personnel des Facultés.

*Facultés des lettres et des sciences.*

ART. 2. — Tout docteur ès lettres ou ès sciences peut être autorisé à faire, dans les Facultés de l'État, des cours libres correspondant à l'ordre d'études pour lequel il a été reçu docteur.

Cette autorisation est donnée par le ministre, sur la proposition ou après avis de la Faculté près de laquelle les cours seront ouverts et sur un rapport spécial du recteur.

Sont assimilés aux docteurs, les professeurs des divers établissements d'enseignement supérieur de l'État, les membres et les correspondants de l'Institut.

ART. 3. — La même autorisation peut être accordée, après avis conforme de la Faculté, à des personnes non pourvues du titre de docteur, qui justifient d'études spéciales sur les matières devant faire l'objet de leur enseignement.

ART. 4. — Dans l'un et l'autre cas, l'autorisation ne peut être accordée pour plus d'une année.

Elle peut être renouvelée dans les conditions prescrites par les articles 2 et 3.

Elle peut toujours être retirée par le ministre, après avis ou sur la proposition de la Faculté.

ART. 5. — Les affiches annonçant les cours libres ne peuvent être publiées que par les soins de la Faculté.

Les cours libres sont assimilés, au point de vue de la surveillance et de la discipline, aux cours de la Faculté.

ART. 6. — Les cours libres sont publics ou privés. L'admission aux cours libres publics est subordonnée aux mêmes conditions que l'admission aux cours de la Faculté.

Ne sont admis aux cours privés que les auditeurs agréés par le professeur. Toutefois, l'entrée des cours libres, même privés, appartient à tout membre de la Faculté et de l'administration académique.

ART. 7. — Les dépenses auxquelles donnent lieu les cours libres sont à la charge du professeur; elles sont arrêtées en commun par le doyen et le professeur, sous l'approbation du recteur.

L'autorisation de faire un cours libre ne crée aucun droit à l'emploi des instruments, appareils, etc., ni à l'emploi du personnel de la Faculté.

ART. 8. — Les cours privés peuvent donner lieu, au profit du professeur, à la perception d'une rétribution payée par les auditeurs.

ART. 9. — Les cours libres peuvent être annuels, semestriels ou trimestriels. Ils doivent comprendre au moins dix leçons par trimestre.

*Facultés de médecine.*

Art. 10. — Les cours libres à la Faculté de médecine de Paris restent soumis aux prescriptions de l'arrêté du 9 février 1881.

Chaque Faculté de médecine et chaque École supérieure de pharmacie soumettra à l'approbation du ministre un règlement relatif aux cours libres.

*Facultés de droit.*

Art. 11. — Le présent décret pourra, par arrêté ministériel, être rendu applicable aux Facultés de droit, sur leur demande.

Art. 12. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

Jules Ferry.

---

## ARRÊTÉ

### FIXANT LES CONDITIONS POUR L'OUVERTURE DE COURS LIBRES DANS LES FACULTÉS

(Du 24 juillet)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret en date du 24 juillet 1883, relatif aux cours libres dans les Facultés ;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — La demande à l'effet d'ouvrir des cours libres dans les facultés de l'État est adressée au doyen.

Cette demande fait connaître :

1° Les grades, les titres du candidat et les ouvrages qu'il a publiés ;

2° Les fonctions qu'il a exercées ;

3° Le programme détaillé du cours qu'il veut professer.

Art. 2. — Toute demande doit être déposée avant le 1er juillet de chaque année pour les cours qui seront faits dans le premier semestre, et avant le 1er février pour les cours qui seront faits dans le deuxième semestre.

Art. 3. — Procès-verbal de la délibération de la Faculté ou de l'École est envoyé au recteur, qui en fait rapport au ministre.

Jules Ferry.

---

## DÉCRET

### PORTANT MODIFICATION DE L'ARTICLE 11 DU DÉCRET DU 28 JUILLET 1882, RELATIF A LA COLLATION DES BOURSES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES

(Du 28 juillet)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret du 28 juillet 1882, relatif à la collation des bourses nationales, départementales et communales, dans les lycées et collèges de jeunes filles;

Vu l'article 45 de la loi du 10 août 1871 sur l'administration départementale;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — L'article 11 du décret du 28 juillet 1882 est modifié ainsi qu'il suit :

Le ministre, pour les boursières de l'État; les conseils généraux et les conseils municipaux, pour les boursières des départements et des communes, peuvent accorder des promotions de bourse aux élèves inscrites au tableau d'honneur spécial, dressé à la fin de chaque année scolaire par les directrices des lycées et collèges, après avis des professeurs.

Art. 2. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

Jules Ferry.

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A AMIENS

(Du 28 juillet)

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A GUERET

(Du 28 juillet)

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A NANTES

(Du 28 juillet)

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A NICE

(Du 28 juillet)

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A ROANNE

(Du 28 juillet)

## CIRCULAIRE

### RELATIVE AUX ÉCOLES DE PLEIN EXERCICE ET PRÉPARATOIRES DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE ET AUX CONDITIONS D'ÉTUDES POUR LE TITRE D'OFFICIER DE SANTÉ

(Du 10 août)

Monsieur le recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser trois décrets rendus en Conseil supérieur :

1° Sur les écoles de plein exercice;

2° Sur les écoles préparatoires;

3° Sur le régime d'études des officiers de santé.

Le premier décret accorde aux écoles de plein exercice un régime d'examen qu'elles ont longtemps demandé. Désormais leurs élèves subiront, sans être obligés de quitter l'école, toutes les épreuves comprises dans la période de seize inscriptions. Le jury, aux termes de dispositions qui ne pouvaient être changées par décret, sera composé de membres des Facultés.

En discutant et en votant les deux autres décrets, le Conseil s'est préoccupé de répondre, dans la mesure du possible, aux vœux des écoles préparatoires. Ces écoles demandaient deux choses : 1° que tous les élèves fussent soumis à une même scolarité pour que les cours pussent être les mêmes pour tous; 2° que les étudiants en doctorat, tout en profitant des dates fixées pour les examens par le décret de 1878, pussent satisfaire à ces épreuves sans quitter la ville où ils font leurs études.

Il est donné satisfaction au premier vœu, en augmentant de six mois dans les écoles préparatoires la scolarité des candidats à l'officiat de santé. Par ce seul changement, les études de ces futurs praticiens sont parallèles à celles des élèves en doctorat, ce qui rend facile la distribution des cours dans chaque année. Cette addition de deux inscriptions ne change rien à ce qui se passait d'ordinaire dans la pratique : l'élève en officiat consacrait en effet le plus souvent quatre années à ses études; mais il n'y était pas obligé, et il était impossible de mettre en complète harmonie les cours du doctorat et ceux de l'officiat.

Sur le second point, il a été décidé que le premier examen et la première partie du second, c'est-à-dire toutes les épreuves que comprennent les inscriptions que les écoles ont le droit de délivrer, seraient passés dans l'école devant un jury de Faculté. Il ne vous échappera pas qu'une telle faveur ne peut être accordée aux écoles que si elles comblent diverses lacunes dans leur enseignement. Il faut que toutes les connaissances que comportent les examens y soient professées. C'est une très faible dépense de plus. Il faut aussi et nécessairement que les moyens d'études, — laboratoires, travaux pratiques, — soient assurés aux élèves. L'État est très favorable aux écoles préparatoires, mais il a des devoirs envers le pays; il ne peut laisser s'abaisser l'instruction médicale. Vous conférerez de ces questions avec les autorités municipales. Pour un certain nombre d'écoles, les changements à faire sont insignifiants; pour d'autres, ils sont plus sérieux. Les écoles *réorganisées* recevront les privilèges indiqués à l'article 13 du décret, les autres resteront dans le *statu quo*. Dans toutes les mesures de détail qu'il a prises, le Conseil s'est préoccupé exclusivement d'élever le niveau de l'enseignement dans les écoles : il n'avait pas de moyen plus sûr de servir leurs véritables intérêts et de marquer la sympathie qu'il leur porte.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

JULES FERRY.

## DÉCRET

### FIXANT LE RÉGIME DES COURS DANS LES FACULTÉS ET ÉCOLES SUPÉRIEURES

(Du 30 juillet)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret organique du 17 mars 1808;

Vu les ordonnances royales des 5 juillet, 4 octobre 1820 et 2 février 1823;

Vu les arrêtés du conseil de l'université, de la commission et du conseil royal de l'instruction publique en date des 30 novembre 1810, 7 mai et 10 juin 1820, 12 avril 1823 et 27 mars 1824, 9 avril 1825 et 26 octobre 1838;

Vu la loi du 15 mars 1850 et notamment l'article 63;

Vu les décrets des 29 juillet 1850, 10 avril 1852 et 28 juin 1869;

Vu les lois des 14 juin 1854, 19 mars 1873 et 12 juillet 1875;

Vu le règlement du 24 novembre 1875;

Vu les décrets des 14 juillet et 26 décembre 1875;

Vu les décrets des 20 juin et 12 juillet 1878;

Vu les lois des 27 février et 18 mars 1880;

Vu les décrets des 11 mai, 19 et 26 juin 1880;

Vu les décrets des 28 décembre 1880, 20, 21 et 22 juillet 1882;

Vu les arrêtés des 19 juin et 20 juillet 1882;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Les cours dans les Facultés et Écoles supérieures de plein exercice et préparatoires sont ouverts le 3 novembre.

Un règlement préparé par la Faculté ou École, et approuvé par le recteur, fixe le délai pendant lequel reste ouvert le registre d'inscription à chaque trimestre.

Les bacheliers reçus à la session de novembre, les étudiants qui n'ont passé qu'en novembre les examens correspondant aux quatrième, huitième et douzième inscriptions, et les engagés conditionnels d'un an libérés à cette époque, sont admis à se faire inscrire après leur réception ou leur libération.

Il leur est accordé à cet effet, après leur libération ou leur réception, un délai qui ne peut dépasser huit jours.

Le registre est clos par le doyen ou par le directeur et visé par le recteur de l'académie ou par son délégué.

Art. 2. — La première inscription doit être prise au commencement de l'année scolaire.

L'étudiant ne peut, en aucun cas, faire prendre ses inscriptions par mandataire.

En cas de maladie dûment constatée ou d'empêchement légitime, le recteur peut, sur l'avis de la Faculté ou de l'École, accorder l'autorisation de prendre une inscription après clôture du registre. Il peut également, sur l'avis de la Faculté, et pour raison grave, accorder à l'étudiant des Facultés de théologie, de droit, des sciences et des lettres, l'autorisation de prendre cumulativement plusieurs inscriptions.

Pour des motifs graves, après avis conforme de la Faculté ou École, le recteur peut accorder l'autorisation de prendre les deux premières inscriptions de droit, de médecine et de pharmacie avant le 15 janvier. Il n'est donné aucune suite aux demandes qui parviennent à la Faculté ou École après le 1er janvier.

Un rapport annuel sur les autorisations prévues au présent article est

adressé par chaque doyen et chaque directeur au recteur, pour être soumis au ministre.

En aucun cas, l'étudiant ne peut commencer ses études après le 15 janvier. Aucune dispense ne sera accordée.

Art. 3. — Tout étudiant qui se présente pour prendre sa première inscription dans un établissement d'enseignement supérieur, est tenu de déposer :

1° Son acte de naissance;

2° S'il est mineur, le consentement de son père ou de son tuteur. Ce consentement doit indiquer le domicile du père ou tuteur;

3° Les diplômes exigés par les règlements.

Art. 4. — L'étudiant est tenu de déclarer, en s'inscrivant, sa résidence réelle, et, s'il vient à en changer, de faire une nouvelle déclaration.

Toute fausse déclaration de résidence peut être punie de la perte d'une ou deux inscriptions.

Cette peine est prononcée, sans recours, par la Faculté ou École.

Art. 5. — Si la Faculté ou École est établie dans une autre ville que le chef-lieu académique, le recteur commet un délégué pour remplir les fonctions qui lui incombent aux termes de l'article premier.

Art. 6. — Tout étudiant convaincu d'avoir pris une inscription pour un autre encourt la perte d'une à quatre inscriptions; s'il a toutes ses inscriptions, il est ajourné pour les épreuves qui lui restent à subir pour un temps qui ne peut excéder une année.

Est passible de la même peine l'étudiant convaincu d'avoir fait prendre par une autre personne une inscription à son profit.

La peine, dans ces différents cas, est prononcée, sans recours, par la Faculté ou École à laquelle appartient l'étudiant.

Art. 7. — Il est délivré gratuitement à chaque étudiant inscrit dans une Faculté ou École, en vue de l'obtention d'un grade, une carte d'inscription. Cette carte est renouvelée au commencement de chaque année scolaire, contre la remise de la carte de l'année précédente.

En cas de perte, le titulaire en fait la déclaration au secrétariat, pour obtenir un duplicata, s'il y a lieu.

Art. 8. — Les Facultés ou Écoles peuvent délivrer des cartes d'admission aux personnes qui désirent suivre, à titre d'auditeurs bénévoles, les conférences, les exercices pratiques et les cours réservés par le professeur aux seuls étudiants inscrits.

Ces cartes ne sont valables que pour les cours, conférences et exercices qu'elles désignent. Elles diffèrent des cartes délivrées aux étudiants inscrits.

Art. 9. — Les personnes qui désirent obtenir une carte d'admission pour les cours fermés, les conférences et exercices pratiques, inscrivent, sur un registre spécial établi dans chaque Faculté ou École, leurs nom, prénoms, date et lieu de naissance, et domicile.

Chaque demande inscrite sur ce registre est signée du requérant et reçoit un numéro d'ordre. Le registre est coté et parafé par le doyen ou directeur.

Art. 10. — Les cartes d'admission sont signées du doyen ou directeur et du secrétaire de la Faculté ou École; le requérant y appose également sa signature. Elles sont timbrées du sceau de l'établissement et portent le numéro sous lequel la demande a été enregistrée.

Le professeur intéressé peut s'opposer à la remise d'une carte à un auditeur bénévole. Dans ce cas, il expose ses motifs devant la Faculté ou École, qui statue.

Art. 11. — Les inscriptions au registre dont il est question à l'article 9, et la délivrance des cartes sont faites sans aucun frais.

Art. 12. — Les cartes d'admission ne sont valables que pour une année. Elles doivent être remplacées par de nouvelles cartes au commencement de

chaque année scolaire, contre la remise de la carte de l'année précédente.

Lorsqu'une carte d'admission est perdue, le titulaire en fait la déclaration au secrétariat ; il lui est livré un duplicata, s'il y a lieu.

Art. 13. — Tout étudiant qui assiste à un cours, doit, à la première réquisition du professeur, du doyen ou du directeur, faite soit directement, soit par l'intermédiaire de leurs agents, exhiber sa carte d'inscription.

Tout auditeur pourvu d'une carte d'admission doit de même exhiber cette carte.

Art. 14. — En cas de trouble occasionné par le porteur d'une carte d'admission, la carte peut être annulée.

La Faculté ou l'École peut refuser la délivrance d'une nouvelle carte.

Art. 15. — Tout étudiant qui a prêté sa carte d'inscription est passible des peines édictées à l'article 6.

Tout auditeur bénévole qui a prêté sa carte d'admission peut en être privé et être exclu des cours, conférences et exercices pratiques pour toute l'année scolaire.

L'exclusion est prononcée sans recours par la Faculté ou École.

Art. 16. — Chaque Faculté ou École arrête, par un règlement intérieur, sous l'approbation du recteur, en se conformant aux principes du présent décret, les moyens propres à assurer l'assiduité des étudiants.

La Faculté ou Ecole peut, à la fin du trimestre, annuler l'inscription d'un étudiant dont l'assiduité n'a pas été suffisante. Sa décision est sans appel.

L'inscription annulée ne peut être rendue que par délibération de la Faculté ou École.

Art. 17. — Il est défendu à tout autre qu'aux étudiants interrogés par les professeurs, de prendre la parole dans les salles d'enseignement ou d'examen.

Art. 18. — Si un cours ou un examen vient à être troublé, le professeur invite immédiatement les auteurs du désordre à sortir et les signale au chef de l'établissement, pour qu'il soit pris contre eux telle mesure que de droit.

S'il ne parvient pas à les connaître et qu'un avertissement n'ait pas suffi pour rétablir le bon ordre, il lève la séance.

Si les circonstances l'exigent, après délibération conforme de la Faculté ou École, nul n'est admis au cours s'il ne présente ou ne dépose sa carte d'inscription ou d'admission ou une carte spéciale délivrée à cet effet au secrétariat de la Faculté ou École.

En cas d'urgence, la mesure prévue au paragraphe précédent est prise provisoirement par le doyen ou directeur.

Art. 19. — L'examen dans lequel une fraude est constatée est nul. En cas de flagrant délit, le candidat quitte immédiatement la salle. La nullité est prononcée sans délai par le jury. Sa décision est définitive.

Le doyen ou directeur adresse sans délai un rapport au recteur. Le recteur décide, après en avoir référé au ministre, s'il y a lieu de traduire le candidat devant le conseil académique.

Le conseil académique peut prononcer soit l'exclusion pour un nombre déterminé de sessions, soit l'exclusion à toujours de toutes les Facultés.

La même peine peut être appliquée aux complices des candidats.

Art. 20. — Pour chaque thèse de doctorat, le doyen ou directeur désigne un ou plusieurs professeurs de la Faculté ou de l'École, qui examinent le manuscrit et le signent après s'être assurés que ce travail mérite d'être présenté à la soutenance publique. Le doyen ou directeur soumet le manuscrit au recteur, avec un rapport où sont exposés les qualités et les défauts du travail.

Le recteur accorde ou refuse le permis d'imprimer. Dans le cas où le permis d'imprimer est refusé, si la Faculté ou l'intéressé en font la de-

mande, le recteur en réfère au ministre qui, après avoir provoqué l'avis d'une commission spécialement compétente, statue en section permanente du conseil supérieur de l'instruction publique.

La composition des jurys reste, selon les Facultés ou Écoles, soumise aux décrets et règlements en vigueur.

Art. 21. — Lorsqu'une thèse présentée à une Faculté l'a déjà été antérieurement à une autre Faculté qui ne l'a pas acceptée, le candidat doit faire mention de cette circonstance sous peine de nullité des épreuves, et le recteur ne peut autoriser l'impression sans en référer au ministre.

Art. 22. — Il n'est rien innové en ce qui concerne les certificats d'aptitude et la délivrance des diplômes.

Art. 23. — Le dossier de l'élève d'un établissement d'enseignement supérieur qui veut passer d'une Faculté ou École dans une autre, en conservant le bénéfice des inscriptions qu'il a prises et des examens qu'il a subis, doit contenir :

1° Son acte de naissance ;

2° Un certificat de scolarité, délivré par le doyen ou directeur et visé par le recteur; ce certificat mentionne en particulier la situation scolaire (inscriptions, examens, notes, ajournement, stage, travaux pratiques, etc.).

Ce dossier est transmis d'une Faculté à une autre par les soins du recteur.

En cas de refus du doyen ou directeur de délivrer le certificat, le ministre statue après enquête.

Art. 24. — Un élève ajourné à un examen ne peut changer de Faculté ou d'École sans une autorisation spéciale du recteur, laquelle n'est accordée que pour des motifs graves et après avis de la Faculté ou École.

Cette disposition n'est pas applicable aux candidats aux baccalauréats et aux licences ès sciences et ès lettres.

Tout étudiant convaincu de s'être fait inscrire concurremment dans deux Facultés ou Écoles ou avant l'expiration du délai réglementaire, pour y subir le même examen, est passible des peines prévues par l'article 19, § 3.

Art. 25. — Dans les Facultés de droit, les étudiants sont tenus de subir l'examen de fin d'année devant la Faculté où ils ont pris les deux dernières inscriptions de l'année courante.

Les épreuves du doctorat doivent être subies devant la Faculté où ont été prises les quatre inscriptions réglementaires.

Les aspirants au titre d'officier de santé et de pharmacien de 2e classe sont tenus de subir les trois examens définitifs devant la Faculté ou Ecole dans le ressort de laquelle ils doivent exercer.

Il n'est dérogé à ces règles que pour des motifs graves et par décision rectorale, après avis de la Faculté ou École.

Art. 26. — Les doyens et directeurs adressent aux familles des bulletins constatant la situation scolaire des étudiants.

Art. 27. — Tout étudiant qui, sans motifs jugés valables par la Faculté ou École, néglige pendant deux ans de prendre des inscriptions et de subir aucune épreuve, perd le bénéfice des inscriptions prises depuis la dernière épreuve subie avec succès.

La décision est prononcée, sans appel, par la Faculté ou École.

Toutefois, en ce qui concerne les candidats à la licence en droit, les règles de la péremption sont déterminées ainsi qu'il suit :

Les inscriptions non suivies d'épreuves ne sont valables, outre l'année courante, que pour les deux années scolaires qui suivent la session de juillet où l'examen en vue duquel elles ont été prises aurait dû être subi; passé ce délai, elles sont périmées.

Elles sont également périmées en cas d'ajournement, si l'épreuve n'a pas été renouvelée dans le même délai; si elle est renouvelée en temps utile, les inscriptions, en cas de nouvel ajournement, restent valables pour

l'année scolaire qui suit celle pendant laquelle a eu lieu le dernier ajournement.

Dans tous les cas, le bénéfice des examens subis avec succès reste acquis.

Le temps passé sous les drapeaux, dans l'armée active, n'est pas compté dans le délai entraînant la péremption.

Art. 28. — Tout manque de respect, tout acte d'insubordination envers un membre de la Faculté ou École, tous faits contraires à la discipline dont les étudiants se rendraient coupables à l'intérieur de la Faculté ou École, et tous les faits contraires à l'ordre scolaire relèvent de la juridiction de la Faculté.

Les délinquants sont passibles des peines suivantes :

1° Réprimande devant l'assemblée des professeurs;

2° Exclusion de la Faculté ou École pendant deux ans au plus;

3° Privation du droit de prendre des inscriptions et de subir des examens dans toutes les Facultés ou Écoles pendant un temps qui ne peut excéder deux années, ou si toutes les inscriptions ont été prises, ajournement à un délai qui ne peut dépasser deux années pour les épreuves restant à subir.

Ces décisions ne sont pas susceptibles d'appel. Si la Faculté ou École, après avoir appliqué le maximum de la peine dont elle dispose, c'est-à-dire la suspension de la scolarité durant deux années, estime, vu la gravité des faits que cette pénalité est insuffisante, elle en fait rapport au recteur, et exprime l'avis que l'affaire soit portée devant le conseil académique. Le conseil académique peut appliquer les peines énumérées à l'article 29.

Art. 29. — Les faits délictueux et les désordres graves dont l'étudiant se rendrait coupable en dehors de l'Ecole relèvent de la juridiction du conseil académique qui, suivant les cas, peut prononcer :

1° La réprimande devant le conseil académique;

2° L'exclusion de la Faculté ou École pour un temps qui n'excédera pas deux années;

3° La privation du droit de prendre des inscriptions et de subir des examens dans toutes les Facultés ou Écoles pendant un temps qui ne peut dépasser deux années, ou, si toutes les inscriptions ont été prises, l'ajournement de six mois à deux ans pour les épreuves qui restent à subir;

4° L'exclusion à toujours de la Faculté ou Ecole;

5° L'exclusion de toutes les Facultés ou Écoles de la République pour une période qui n'excédera pas deux ans;

6° L'exclusion à toujours de toutes les Facultés ou Écoles de la République.

Art. 30. — L'action disciplinaire est indépendante des peines prononcées par les tribunaux.

Art. 31. — Est considéré comme étudiant, au point de vue de la compétence des juridictions disciplinaires, celui qui, régulièrement inscrit sur les registres d'une Faculté ou École de l'État, n'a pas, soit terminé ses études, soit demandé sa radiation.

Est également justiciable des juridictions disciplinaires, tout étudiant libre, qui à l'occasion ou au cours de l'examen, se rend coupable d'une des fautes prévues par le présent règlement.

Art. 32. — L'information sur les faits disciplinaires déférés aux Facultés ou Écoles est faite par le doyen ou directeur qui mande devant lui l'étudiant, reçoit ses explications et informe le recteur.

La Faculté ou École décide, sur le rapport du doyen ou directeur, s'il y a lieu à suivre.

Au jour fixé pour la délibération, l'assemblée de la Faculté ou École, composée des professeurs titulaires et présidée par le doyen, entend la lecture du rapport.

L'étudiant convoqué à cet effet est introduit, s'il le désire, et entendu; après quoi, il se retire; l'assemblée délibère et statue.

La présence de la moitié plus un des professeurs titulaires de la Faculté ou de l'École est nécessaire pour la validité des délibérations.

La décision est prise à la majorité simple. En cas de partage, l'avis favorable à l'étudiant prévaut. Il est immédiatement donné connaissance de la décision à l'étudiant, à son domicile et à celui de ses parents.

La décision est portée sans délai à la connaissance du recteur qui informe le ministre.

Art. 33. — Les conseils académiques procèdent dans leurs sessions ordinaires et, s'il y a lieu, dans des sessions extraordinaires, à l'examen des faits disciplinaires relevant de leur juridiction.

Art. 34. — L'information sur les faits disciplinaires déférés aux conseils académiques a lieu par les soins du recteur, qui délègue à cet effet un membre du conseil. Ce conseiller, après avoir entendu l'étudiant dans ses explications, fait un rapport. Le recteur, après en avoir référé au ministre, décide s'il y a lieu à suivre.

Dans le cas de flagrant délit constaté au cours d'un examen, le rapport du doyen est transmis au recteur et constitue toute l'instruction préalable.

La commission nommée suivant les prescriptions de l'article 5 du décret du 26 juin 1880 instruit l'affaire par tous les moyens propres à l'éclaircir et en fait rapport.

Ce rapport et le dossier des pièces à l'appui sont mis à la disposition de l'étudiant, au secrétariat de l'académie, un jour franc avant la délibération du conseil.

Au jour fixé par la délibération, la commission donne lecture de son rapport; l'étudiant et, s'il en fait la demande, son conseil sont ensuite introduits et entendus dans leurs observations. Après qu'il se sont retirés, le président met l'affaire en délibéré, et le conseil statue.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations.

La décision du conseil défavorable à l'inculpé doit être prise aux deux tiers des suffrages exprimés.

La notification du jugement est faite, par les soins du recteur, au domicile de l'étudiant et à celui de sa famille.

Art. 35. — En ce qui concerne le candidat au baccalauréat qui se rend coupable de fraude au cours de l'examen, le conseil académique entend, s'il se présente, le délinquant dûment convoqué et non assisté d'un conseil; il prononce, s'il y a lieu, une des peines prévues par l'article 19.

Art. 36. — Des délibérations des conseils académiques peuvent être attaquées par la voie de l'appel *a minimâ*. La faculté d'appeler appartient au recteur.

En cas d'appel par l'inculpé seulement, il ne peut être prononcé contre lui une peine plus forte.

En cas d'appel par l'inculpé, l'appel *a minimâ* peut être interjeté incidemment en tout état de cause par le recteur.

Art. 37. — Sont abrogées toutes les dispositions relatives aux matières réglementées par le présent décret, sous les réserves faites aux articles 20 et 22.

Art. 38. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

Jules Ferry.

## ARRÊTÉ

RELATIF AU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

(Du 31 juillet)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les arrêtés des 2 novembre 1841, 27 décembre 1855, 27 juillet 1860, 3 février 1864 et 7 février 1883;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête :

Article premier. — L'article 3 de l'arrêté du 27 juillet 1860 est modifié ainsi qu'il suit :

Les aspirants au certificat d'aptitude pour l'enseignement des langues vivantes doivent produire :

1° Leur acte de naissance;

2° Soit un diplôme de bachelier ou un titre étranger reconnu équivalent, soit le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales primaires.

Les aspirantes au même certificat doivent produire :

1° Leur acte de naissance;

2° Soit les titres et grades énumérés ci-dessus, soit le brevet de capacité supérieur de l'enseignement primaire, soit le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles.

Art. 2. — MM. les recteurs sont chargés de l'exécution du présent arrêté.

Jules Ferry.

---

## DÉCRET

RELATIF AUX ÉCOLES DE PLEIN EXERCICE DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

(Du 1er août)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret du 14 juillet 1875, portant institution des écoles de plein exercice de médecine et de pharmacie;

Vu le décret du 20 novembre 1875;

Vu les décrets des 20 juin 1878 et 23 juillet 1882;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Les grades à exiger des professeurs titulaires dans les écoles de plein exercice de médecine et de pharmacie sont :

1° Pour les professeurs de médecine, le doctorat en médecine;

2° Pour les professeurs de pharmacie et de matière médicale, le diplôme supérieur de pharmacien;

3° Pour les professeurs de physique, de chimie et d'histoire naturelle, le doctorat en médecine ou le diplôme supérieur de pharmacien.

Un licencié ès sciences physiques peut être chargé du cours de physique et du cours de chimie.

Un licencié ès sciences naturelles peut être chargé du cours d'histoire naturelle.

Art. 2. — Les grades à exiger des suppléants sont :

1° Pour les suppléants de médecine, le doctorat en médecine;

2° Pour les suppléants des chaires de physique, de chimie et d'histoire naturelle, le doctorat en médecine, ou le diplôme de pharmacien de 1re classe, ou la licence ès sciences physiques ou naturelles, suivant la nature de la suppléance;

3° Pour les suppléants des chaires de pharmacie et de matière médicale, le diplôme de 1re classe.

Les suppléants sont nommés au concours pour une durée de neuf ans. Le concours est ouvert devant une Faculté de médecine, ou devant une Faculté mixte de médecine et de pharmacie, ou devant une École supérieure de pharmacie.

Le siège du concours est déterminé par le ministre.

Peuvent être nommés sans concours : suppléants des chaires de chimie et de physique, les docteurs en médecine pourvus de la licence ès sciences physiques; suppléants de la chaire d'histoire naturelle, les docteurs en médecine pourvus de la licence ès sciences naturelles.

Art. 3. — Les grades à exiger des chefs de travaux sont :

1° Pour le chef des travaux anatomiques, le doctorat en médecine;

2° Pour le chef des travaux chimiques, le doctorat en médecine ou le diplôme de pharmacien de 1re classe ou la licence ès sciences physiques.

Les chefs des travaux sont nommés au concours pour une période de neuf ans; le concours est ouvert devant les écoles de plein exercice.

Les fonctions de chef de travaux ne peuvent être cumulées avec celles de suppléant.

Art. 4. — Les aspirants au doctorat en médecine, élèves des écoles de plein exercice, passent le premier examen probatoire et les deux parties du deuxième examen dans ces écoles devant un jury composé de deux professeurs et d'un agrégé de Faculté. A cet effet, deux sessions d'examens seront ouvertes dans les écoles de plein exercice, l'une au mois d'août, pour le premier examen probatoire et la deuxième partie du second examen, l'autre au mois d'avril, pour la première partie du second examen.

Toutefois les aspirants au doctorat, élèves des écoles de plein exercice, peuvent subir ces épreuves devant les Facultés de médecine aux époques fixées par l'article 4 du décret du 20 juin 1878 et par l'article 1er du décret du 23 juillet 1882.

Les élèves refusés au premier examen probatoire à la session d'août dans les écoles de plein exercice peuvent se présenter, pour le même examen, à la session de novembre suivant, devant une Faculté de médecine.

Les élèves refusés à la première ou à la deuxième partie du second examen peuvent se présenter, pour la même épreuve, après un délai de trois mois, devant une Faculté de médecine.

Pendant la durée de l'ajournement, le cours des inscriptions est suspendu.

Art. 5. — Les dispositions contraires au présent décret sont abrogées.

Art. 6. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
Jules Ferry.

## DÉCRET

PORTANT RÉORGANISATION DES ÉCOLES PRÉPARATOIRES
DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

(Du 1er août)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'ordonnance du 12 mars 1841, portant réorganisation des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie;

Vu les décrets des 4 février 1874, 14 juillet 1875, 10 août 1877, 20 juin 1878 et 23 juillet 1885;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Le personnel enseignant, dans les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, comprend des professeurs titulaires, des suppléants, un chef des travaux anatomiques et physiologiques, un chef des travaux physiques et chimiques, des fonctionnaires et des employés auxiliaires.

Art. 2. — Les professeurs titulaires sont au nombre de douze, répartis dans les chaires suivantes :

| | |
|---|---|
| Anatomie descriptive | 1 chaire. |
| Physiologie | 1 |
| Hygiène et thérapeutique | 1 |
| Pathologie interne | 1 |
| Pathologie externe et médecine opératoire | 1 |
| Chimie et toxicologie | 1 |
| Physique | 1 |
| Histoire naturelle | 1 |
| Pharmacie et matière médicale | 1 |
| Clinique médicale | 1 |
| Clinique chirurgicale | 1 |
| Clinique obstétricale et gynécologie | 1 |

Art. 3. — Les suppléants sont au nombre de six, répartis ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| Pour les chaires d'anatomie et de physiologie | 1 suppléant. |
| Pour les chaires de pathologie et de clinique médicale | 1 |
| Pour les chaires de pathologie et de clinique chirurgicale, et de clinique obstétricale | 1 |
| Pour les chaires de physique et de chimie | 1 |
| Pour la chaire de pharmacie et matière médicale | 1 |
| Pour la chaire d'histoire naturelle | 1 |

Art. 4. — Les suppléants sont nommés au concours pour une durée de neuf ans. Le concours est ouvert devant une Faculté de médecine, une Faculté mixte de médecine et de pharmacie, ou une École supérieure de pharmacie.

Le siège du concours est déterminé par le ministre.

Peuvent être nommés sans concours : suppléants des chaires de chimie et de physique, les docteurs en médecine pourvus de la licence ès sciences

physiques; suppléants de la chaire d'histoire naturelle, les docteurs en médecine pourvus de la licence ès sciences naturelles.

Après l'expiration du temps légal d'exercice, le ministre peut maintenir un suppléant en fonctions et même le rappeler temporairement à l'activité, si les besoins du service l'exigent.

Art. 5. — Les chefs des travaux sont nommés au concours pour une période de neuf ans. Le concours est ouvert devant l'école où les emplois sont vacants.

Art. 6. — Les suppléants et les chefs des travaux prennent une part active à l'enseignement. Ils font des cours annexes ou des conférences; ils dirigent les travaux pratiques. Chaque école soumettra au ministre un tableau des cours faits par les titulaires, les suppléants et les chefs de travaux; toutes les matières de l'enseignement devront figurer dans ce tableau.

Les fonctions de chef des travaux ne peuvent pas être cumulées avec celles de suppléant.

Art. 7. — Les grades à exiger des professeurs titulaires sont :

1° Pour les professeurs d'anatomie, de physiologie, d'hygiène et thérapeutique, de pathologie interne, de pathologie externe et médecine opératoire, de clinique interne, externe et obstétricale, le diplôme de docteur en médecine;

2° Pour les professeurs de physique, de chimie et d'histoire naturelle, le diplôme de docteur en médecine ou le diplôme supérieur de pharmacien;

3° Pour le professeur de pharmacie et matière médicale, le diplôme supérieur de pharmacien.

Un licencié ès sciences physiques pourra être *chargé* du cours de physique ou du cours de chimie.

Un licencié ès sciences naturelles pourra être *chargé* du cours d'histoire naturelle.

Art. 8. — Les grades à exiger des suppléants sont :

1° Pour les suppléants des chaires d'anatomie et de physiologie, de pathologie interne et externe, de clinique interne, externe et obstétricale, le diplôme de docteur en médecine;

2° Pour les suppléants des chaires de physique, de chimie et d'histoire naturelle, le diplôme de docteur en médecine, ou le diplôme de pharmacien de 1re classe, ou la licence ès sciences physiques ou naturelles, suivant la nature de la suppléance;

3° Pour le suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale, le diplôme de pharmacien de 1re classe.

Les grades à exiger des chefs de travaux sont :

1° Pour le chef des travaux anatomiques et physiologiques, le diplôme de docteur en médecine;

2° Pour le chef des travaux physiques et chimiques, le diplôme de docteur en médecine, ou de pharmacien de 1re classe, ou de licencié ès sciences physiques.

Art. 9. — Le personnel des fonctionnaires et employés auxiliaires de l'enseignement comprend :

1 prosecteur.

1 aide d'anatomie et de physiologie.

Des chefs de clinique.

Des préparateurs pour les cours de chimie, de physique, de pharmacie et d'histoire naturelle.

1 bibliothécaire.

Art. 10. — Le personnel administratif se compose de :

1 secrétaire.

Des employés et gens de service.

Art. 11. — Les villes, sièges d'écoles préparatoires, contractent l'obligation :

1° D'assurer le service des trois cliniques prévues à l'article 2;

2° De mettre à la disposition de l'école une ou plusieurs salles consacrées aux maladies des enfants.

Art. 12. — Les mêmes villes s'engagent en outre à prendre entièrement à leur charge les traitements du personnel et à couvrir les dépenses de toute nature occasionnées par l'enseignement, les exercices pratiques, l'entretien des bâtiments, du mobilier, des collections, des laboratoires, du jardin botanique et des cliniques.

Art. 13. — Les aspirants au doctorat en médecine, élèves des écoles préparatoires *réorganisées*, passent le premier examen probatoire et la première partie du second examen dans ces écoles, devant un jury composé de deux professeurs et d'un agrégé de Faculté. A cet effet, deux sessions d'examens seront ouvertes dans les écoles préparatoires *réorganisées*, l'une au mois d'août, pour le premier examen, l'autre au mois d'avril, pour la première partie du deuxième examen.

Toutefois les aspirants au doctorat, élèves des écoles préparatoires *réorganisées*, peuvent subir ces épreuves devant les Facultés de médecine, aux époques fixées par l'article 4 du décret du 20 juin 1878 et par l'article 1er du décret du 23 juillet 1882.

Les élèves refusés au premier examen probatoire à la session d'août dans les écoles préparatoires *réorganisées*, peuvent se présenter, pour le même examen, à la session de novembre suivant, devant une Faculté de médecine.

Les élèves des mêmes écoles refusés à la session d'avril à la première partie du deuxième examen probatoire peuvent se présenter, pour le même examen, après un délai de trois mois, devant une Faculté.

Pendant la durée de l'ajournement, le cours des inscriptions est suspendu.

Art. 14. — Les écoles préparatoires actuellement existantes recevront les droits établis à l'article 13, à mesure qu'elles seront *réorganisées*. Jusqu'à la réorganisation, elles restent, pour le régime des examens de doctorat, soumises à l'article 5 du décret du 20 juin 1878 et à l'article 1er du décret du 23 juillet 1882.

Les droits mentionnés à l'article 13 seront conférés à chaque école en particulier par le ministre en section permanente, sur le rapport d'une commission établissant que la réorganisation est réalisée.

Art. 15. — Les dispositions contraires au présent décret sont et demeurent abrogées.

Art. 16. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.*

Jules Ferry.

---

## DÉCRET

### DÉTERMINANT LES CONDITIONS D'ÉTUDES DES ASPIRANTS AU TITRE D'OFFICIER DE SANTÉ

(Du 1er août)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les ordonnances des 18 mai 1820, 13 octobre 1840, 14 février, 12 mars 1841, et le décret du 22 août 1854;

Vu les règlements des 7 novembre 1820, 26 septembre 1837, 23 décembre 1837, 23 décembre 1854, 2 avril 1857 et 7 avril 1859;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — La durée des études pour obtenir le titre d'officier de santé est de quatre années, pendant lesquelles le candidat doit prendre seize inscriptions trimestrielles.

En prenant sa première inscription, tout candidat à ce grade doit, à défaut d'un diplôme de bachelier, justifier du certificat d'études de l'enseignement secondaire spécial ou du certificat d'examen de grammaire, complété par un examen portant sur les éléments de physique, de chimie et d'histoire naturelle, conformément au programme d'études de l'enseignement secondaire spécial. Le jury composé de trois membres est nommé par le recteur.

Art. 2. — Les aspirants au titre d'officier de santé suivent dans les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie les cours suivants :

*1re année.*

Physique, chimie, histoire naturelle, ostéologie et arthrologie.

*2e année.*

Anatomie, physiologie et pathologie externe.

*3e année.*

Anatomie, physiologie, pathologie interne et pathologie externe, clinique interne et clinique externe.

*4e année.*

Pathologie interne et pathologie externe; hygiène, thérapeutique et matière médicale; clinique interne, clinique externe et clinique d'accouchements.

Art. 3. — Les travaux pratiques sont obligatoires. Ils portent : en première année, sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle; en deuxième année, sur l'anatomie et la physiologie : en troisième année, sur l'anatomie, la physiologie et la médecine opératoire.

Art. 4. — Le stage hospitalier, également obligatoire, commence avec la cinquième inscription; il se continue jusqu'à la fin des études.

Art. 5. — A la fin de chacune des trois premières années, les candidats subissent, devant un jury composé de professeurs de l'école, un examen sur les matières suivantes :

*Examen de 1re année.*

Physique, chimie, histoire naturelle, premiers éléments d'anatomie (ostéologie et arthrologie).

*Examen de 2e année.*

Anatomie descriptive et physiologie.

*Examen de 3e année.*

Pathologie interne et pathologie externe.

Art. 6. — Le candidat ajourné à l'examen de fin d'année peut se présenter de nouveau au mois de novembre suivant. S'il échoue à cette dernière session, il est renvoyé à la fin de l'année suivante, et le cours de ses inscriptions est suspendu.

Le candidat qui ne s'est pas présenté à la session d'août, ne peut subir

l'examen de fin d'année à la session de novembre qu'en vertu d'une autorisation spéciale accordée par le recteur, après avis de l'école.

Art. 7. — Les examens définitifs ne peuvent être subis qu'après la seizième inscription.

A cet effet, il est institué dans les écoles de plein exercice et dans les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie deux sessions d'examens : l'une au mois d'août, l'autre au mois d'avril. Cette dernière session est exclusivement réservée aux candidats ajournés au mois d'août précédent.

Art. 8. — Pour les examens définitifs, le jury est composé d'un professeur d'une Faculté de médecine ou d'une Faculté mixte de médecine et de pharmacie, *président*, et de deux professeurs de l'école de plein exercice ou de l'école préparatoire.

Art. 9. — Les trois examens définitifs sont subis devant la Faculté ou École dans la circonscription de laquelle l'officier de santé doit exercer.

Art. 10. — Les examens définitifs pour le titre d'officier de santé comprennent :

Le premier, l'anatomie, la physiologie et une épreuve pratique de dissection ;

Le deuxième, la pathologie interne, la pathologie externe, la thérapeutique, la matière médicale et une épreuve pratique de médecine opératoire ;

Le troisième, la clinique interne, la clinique externe et la clinique d'accouchements ;

Art. 11. — Le présent décret est applicable à partir du 1er novembre 1883 pour les aspirants au diplôme d'officier de santé qui prendront à cette époque la première inscription.

Les aspirants au diplôme d'officier de santé actuellement en cours d'études restent, s'ils en font la demande, en ce qui concerne les examens, soumis au régime établi par les décrets et règlements antérieurs.

Au mois de novembre 1886, le présent décret sera seul en vigueur.

Art. 12. — Sont abrogées les dispositions contraires au présent décret.

Art. 13. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

---

## DÉCRET

ÉRIGEANT EN LYCÉE NATIONAL LE COLLÈGE COMMUNAL D'ALAIS

(Du 4 août)

---

## DÉCRET

ÉRIGEANT EN LYCÉE NATIONAL LE COLLÈGE COMMUNAL DE DIGNE

(Du 4 août)

---

## ARRÊTÉ

MODIFIANT LES ARTICLES 5, 10 ET 11 DU RÈGLEMENT DU 6 JANVIER 1882, RELATIF AUX BREVETS DE LANGUE ARABE, DÉLIVRÉS PAR L'ÉCOLE DES LETTRES D'ALGER

(Du 10 août)

# BIBLIOGRAPHIE

*Trois universités allemandes considérées au point de vue de l'Enseignement de la philologie classique* (Strasbourg, Bonn et Leipzig), par M. F. Collard, professeur à l'Université de Louvain. (Louvain, 1879-1882).

Comme nous venions d'achever la lecture du volume dont nous transcrivons le titre, la *Revue* publiait un remarquable article de M. Paul Frédéricq, professeur à l'Université de Liège, sur l'enseignement supérieur de l'histoire à Paris. La philologie et l'histoire sont deux domaines limitrophes qui se confondent sur plus d'un point, et même, abstraction faite de la matière de l'enseignement, les jugements portés par des savants étrangers sur les méthodes en usage des deux côtés du Rhin prêtent à plus d'un rapprochement instructif et curieux. L'impartialité des auteurs de ces notes de voyage ne saurait soulever l'ombre d'un doute : leur neutralité est garantie par les traités. Cette circonstance ajoute encore à l'autorité de leur témoignage, en même temps que leur haute compétence et la sûreté de leurs renseignements font de leurs relations des documents importants à ajouter au dossier déjà volumineux recueilli par la Société de l'Enseignement supérieur sur les questions de pédagogie. Dans le récit d'un étranger, nous nous voyons du dehors, — ce qui généralement est réputé impossible, — et nous apprenons à nous mieux juger, à réagir également contre une vanité aveugle et contre un esprit de dénigrement infécond et énervant.

Un autre trait commun aux deux éminents professeurs, et que nous nous plaisons à relever, est leur parfaite courtoisie envers leurs hôtes respectifs. C'est dans la nuance de l'éloge qu'il faut chercher la critique. A cet égard, l'enquête de M. Collard présente pour nous un intérêt particulier : elle trahit en maint endroit la préoccupation de rectifier l'impression générale qui paraît se dégager des travaux publiés en France sur les Universités allemandes, « impression, d'après la *Revue critique* citée par M. Collard, plus défavorable que ne l'ont voulu les auteurs ». En effet l'impression qu'on retire de la contre-enquête, est que dans la patrie de Leibnitz les meilleurs professeurs enseignent les meilleurs étudiants dans les meilleures conditions possibles. Il ne nous appartient pas de contredire cette opinion qu'un Allemand seul serait en droit de trouver très bienveillante, et que nous serions plutôt disposé à juger exacte (au moins pour ce qui concerne les professeurs) lorsque nous rencontrons les noms de Ritschl, Curtius, Lange, de MM. Michaëlis, A. Schæfer, J. Bernays, Buecheler, et autres savants non moins distingués. Nous avons voulu seulement indiquer que la note générale est sympathique, sans cesser d'être juste. Du reste M. Collard ne se borne pas à nous communiquer ses impressions personnelles; il s'est entouré d'une très riche littérature, et ne craint pas de laisser la parole à ses contradicteurs. Au nombre des sources d'origine française, nous devons

signaler le rapport de MM. Montargis et Seignobos ainsi que le travail du directeur de la *Revue* sur l'Université de Bonn, que l'auteur s'est borné, comme il le déclare lui-même, à analyser fidèlement, en y ajoutant au besoin quelques observations personnelles et une ou deux rectifications.

Un pareil livre se prête mal à l'analyse. Il faut le consulter. Cette notice bibliographique serait toutefois incomplète si nous ne faisions pas mention de quelques-unes des questions pédagogiques traitées incidemment par l'auteur.

A l'époque où M. Collard visitait l'Allemagne, l'enseignement de la philologie classique était représenté, à Strasbourg, par cinq professeurs ordinaires et un *privat-docent;* à Bonn, par cinq professeurs ordinaires, un extraordinaire et deux *privat-docenten*; à Leipzig, par six professeurs ordinaires, cinq extraordinaires, et quatre *privat-docenten* (1). Ces chiffres ont leur intérêt, mais ils ne prouvent rien par eux-mêmes; « l'importance de l'enseignement philologique, dans une Université, est rarement en rapport avec le nombre des professeurs qui le représentent; souvent elle est due à un homme, à deux au plus. » Aussi les biographies très complètes des philologues des trois Universités ne sont-elles pas les parties les moins attachantes de l'ouvrage. Elles nous fournissent non seulement le *curriculum vitæ* du savant, mais encore la physionomie du professeur dans sa chaire. Ces portraits sont esquissés avec beaucoup de verve; le trait en est toujours fin et précis, bien qu'il y manque un peu de ces ombres sans lesquelles il n'y a ni relief ni perspective. Il est invraisemblable que tous les philologues dont M. Collard a été l'auditeur, réunissent à un même degré dans leurs leçons la précision scientifique et le charme du débit; et cependant il nous serait difficile, à ne consulter que ses notes, d'établir une hiérarchie de talent professoral entre ces maîtres éminents. La chicane serait mesquine si M. Collard n'avait consacré tout un chapitre à la question du débit. La comparaison entre les habitudes allemandes et ce qu'on appelle le genre français était inévitable. Nous laissons la parole à M. Collard.

« Une érudition étendue, une mémoire incomparable, un ordre parfait et une grande clarté... une expression toujours juste, vive, nette, une parole chaude, enthousiaste, qui vous attache et vous pénètre... », telles sont, par exemple, quelques-unes des qualités qu'il loue chez un savant archéologue de Strasbourg. A-t-on jamais dit davantage des plus grands maîtres de la parole qui ont illustré — ou compromis — la Sorbonne? Le résumé de la leçon en latin est peut-être une expiation : elle ne fait point oublier que l'éminent professeur a su être « enthousiaste, ardent, pénétrant », éloquent, en un mot, en archéologie. Et pourquoi pas? L'histoire est une résurrection : c'est ce « conférencier » de Michelet qui l'a dit. Peu nombreux sont les professeurs de philologie auxquels M. Collard ne reconnaisse par des qualités analogues, sans autres variantes que celles qu'une plume habile sait donner à l'expression d'un même sentiment. Voilà le genre français (2), ou plutôt la vraie méthode. Il ne faut pas oublier que tous les professeurs français ne sont pas des conférenciers et qu'une improvisation chaleureuse et

(1) Dans ces chiffres sont compris les professeurs d'histoire et d'archéologie.

(2) Cf. l'article de M. Fredericq dans la *Revue* du 15 juillet, en particulier pp. 784 et 788.

savante avait été inaugurée en France avec éclat à une époque où la lecture (*Vorlesung*) était l'usage général en Allemagne. La dégénérescence académique de cet enseignement (*viva vox docet*) ne doit pas par réaction nous ramener au cahier, encore moins à ce genre mixte, pire encore, qui affecte un ton indolent, un langage lâche et dénoué pour dissimuler la lecture. Un jour alors viendrait où nous devrions emprunter à l'Allemagne, ce qui est notre propre bien.

Le cours profite surtout par les vues d'ensemble qu'il suggère à l'esprit attentif et réfléchi ; il le soulève au-dessus de la masse des faits dans laquelle le travailleur solitaire s'embarrasse. Il doit par conséquent se distinguer de la conférence ou de l'exercice pratique où l'esprit s'attache du plomb aux ailes pour s'initier aux méthodes de recherche et s'assimiler patiemment les faits. On trouvera dans l'ouvrage de M. Collard des renseignements très complets sur l'organisation et le fonctionnement des séminaires et proséminaires, et une discussion intéressante sur les mérites respectifs des deux formes, « acromatique et socratique » de l'enseignement. On ne peut qu'admirer avec lui le degré de perfection auquel l'institution des séminaires a été portée en Allemagne ; et il y a beaucoup à apprendre dans l'analyse qu'il nous donne de la méthode de chaque professeur. Dans le séminaire, non plus que dans le cours, la science profonde n'est suffisante, sans cet art délicat que Socrate disait tenir de sa mère. Or, il semblerait, d'après les notes de M. Collard, et malgré ses affirmations contraires, que sous ce rapport l'empirisme régnât encore en Allemagne; en tout cas il conviendrait de distinguer entre une manière de faire qui peut avoir de bons effets et une méthode rigoureusement pédagogique. Ainsi il est possible qu'un étudiant profite à l'école d'un maître qui, en littérature, attache une grande importance aux dates de la naissance et de la mort d'un écrivain et se montre impitoyable pour une hésitation : « un coup d'œil terrifiant, un sourire ironique, un geste nerveux, une remarque un peu sèche, fait sentir à l'élève qu'il eût mieux fait de garder un silence prudent »; mais est-il juste d'ajouter qu'au point de vue du talent pédagogique « le brillant professeur surpasse toute attente » ? Cette maïeutique me paraît un peu césarienne. M. Collard n'est-il pas davantage dans le vrai lorsqu'il loue chez le directeur d'une autre section une méthode absolument opposée : « D'un abord facile, d'une physionomie agréable, le professeur corrige ses élèves avec une modestie et une simplicité rares : dans chaque correction, il y a un encouragement qui flatte le jeune homme et ranime son ardeur... » Ces deux méthodes ne sauraient être également pédagogiques; à vrai dire ce ne sont point des méthodes scientifiques, mais des manières de faire qui varient suivant la nature et l'humeur du professeur.

Une question analogue est celle de la « formation pédagogique des professeurs de l'enseignement moyen », et M. Collard qui ne craint pas les digressions utiles, la traite avec d'amples développements en nous faisant connaître la littérature considérable à laquelle elle a donné naissance. L'Allemagne a le grand avantage en matière d'éducation de fournir l'exemple à côté de la théorie. Avec cette liberté d'initiative que leur permet encore la constitution politique et administrative de leur pays, nos voisins ont fait divers essais de séminaires pédagogiques, sans toutefois qu'aucun système ait donné des résultats qui s'imposent comme

la solution du problème. Le séminaire doit-il être une annexe du gymnase, ou une institution universitaire? Les professeurs du gymnase ne sont pas toujours aptes à enseigner la science de leur profession et ce système renferme les mêmes inconvénients que l'usage de la *Probejahr* pendant laquelle, suivant l'expression de M. Hofmann, l'élève-professeur dénué de tout principe théorique, s'essaye tant bien que mal et ne s'exerce pas. Il existe près les Universités quelques séminaires exclusivement théoriques (ceux, par exemple, de M. Stoy, à Iéna, de M. Struempell à Leipzig, de M. Willmann à Prague, etc.); la plupart ont pour annexe une école d'application. On reproche à ces écoles de donner une éducation trop mécanique, et d'abaisser la science pédagogique à l'art du dressage. Enfin beaucoup de bons esprits, M. Bona Meyer entre autres, sont partisans d'une éducation théorique à l'Université, avec le stage dans certains gymnases choisis à cet effet et la fréquentation de réunions pédagogiques. L'institution d'écoles spéciales, telle que l'École normale, inconnue en Allemagne, est à cette occasion vivement attaquée par M. Collard. Il trouve de nombreux alliés en France même, MM. Michel Bréal et Dreyfus-Brisac entre autres, et la déclaration de M. Fustel de Coulanges au Congrès de Bruxelles, « qu'il est inutile d'apprendre à enseigner », prête facilement à la riposte d'un partisan de la pédagogie. Ce n'est pas le lieu de traiter cette grave question, bien que l'on soit tenté de s'approprier les nombreux arguments que l'auteur a réunis et qu'il fait valoir avec beaucoup de vigueur et de netteté, spécialement contre les Écoles normales de Liège et de Gand, organisées sur le modèle de la rue d'Ulm. Plusieurs des vœux qu'il forme pour son pays sont d'ailleurs réalisés en France : les Facultés sont appelées à coopérer au recrutement du personnel de l'enseignement secondaire. Convient-il d'ajouter aux conférences imitées des séminaires allemands, des exercices pratiques de pédagogie? Le meilleur professeur de pédagogie spéciale, en chaque branche, n'est-il pas le professeur dont on a suivi les leçons avec le plus de fruit? un élève de Ritschl, vraiment formé à l'école du maître, aurait-il eu besoin des préceptes d'un pédagogue ès philologie? C'est un fait universellement constaté : tout professeur enseigne comme il a été enseigné; et je n'exagère pas en disant que le professeur de cinquième est déjà un maître de pédagogie pour ceux de ses élèves qui entreront plus tard dans l'enseignement.

Ainsi s'est formée la tradition dans l'Université. Si elle est devenue une routine, ne faut-il pas en chercher la cause dans ce fait que naguère l'action personnelle du professeur de Faculté était pour ainsi dire nulle sur la culture scientifique du candidat, et les réformes déjà opérées ne sont-elles pas propres à remédier à ce mal? Quant à l'expérience qui manque au débutant, il ne peut l'acquérir qu'aux dépens des élèves, et aucun système n'obvie complètement à cet inconvénient qu'il faut se garder d'exagérer. Néanmoins il manquera encore au jeune professeur la connaissance de ces principes théoriques sans lesquels l'expérience reste inféconde. Les conférences mensuelles instituées dans les lycées et les collèges ont eu entre autres résultats celui de mettre à nu la parfaite et candide ignorance de beaucoup de membres distingués de l'enseignement secondaire, en matière pédagogique. Cette ignorance des notions les plus élémentaires et de l'historique, voire de l'existence des questions,

frappe d'impuissance sur bien des points les efforts de l'autorité supérieure pour éveiller le goût de ces études et annule l'effet de ses circulaires les mieux rédigées. Il en serait autrement dans quelques années si les futurs professeurs suivaient pendant leurs études un cours général de pédagogie, qui les familiariserait avec l'histoire des méthodes et les principales questions qui ont reçu ou attendent une solution. Ces idées sont à peu près celles que M. Dreyfus-Brisac a développées dans son livre de *l'Éducation nouvelle.* M. Collard, qui le cite préconise, un système qui se rapproche davantage de ce qui se fait en Allemagne. Il se contenterait d'un cours de pédagogie et de méthodologie ; il demande en plus des exercices réguliers dans un séminaire pédagogique. Quelques leçons seulement seraient consacrées à la pédagogie et à la méthodologie générales. La méthodologie spéciale au contraire recevrait d'amples développements : organisation des athénées et collèges et plan d'études ; exposé théorique et pratique de la méthode à suivre dans l'enseignement de chaque classe et de chaque branche ; manière de lire et d'expliquer les auteurs ; devoirs de classe et à domicile ; examen critique des manuels et des éditions à mettre entre les mains des élèves, et des ouvrages à l'usage des maîtres (recueils de thèmes, de versions, etc.). — Les exercices pratiques du séminaire seraient de deux sortes. En premier lieu, la visite de quelques collèges, sous la direction du professeur (un philologue) qui conduirait les aspirants dans les différentes classes ; en second lieu, les leçons faites par les séminaristes dans un collège, principalement en cinquième et en sixième. La leçon, à laquelle assisteraient aussi les autres aspirants, aurait été préparée avec le directeur.

On voit par les divers sujets que nous avons abordés que le livre de M. Collard est une mine très riche d'informations. Une même brochure, en réunissant trois articles publiés à des époques différentes et qui sont eux-mêmes des notes de voyage, ne suffit pas à leur donner l'unité de plan que, dans nos idées françaises, nous attendons d'un livre. Le titre ne fait peut-être pas prévoir de si complets renseignements sur le site de chaque Université, son histoire, ses locaux, son organisation générale, les mœurs scolaires et extra-scolaires des étudiants, etc., etc. ; mais le lecteur ne regrette pas de les rencontrer. Nous aurions, du reste, mauvaise grâce à insister sur des défauts que l'auteur confesse lui-même dans une note finale au lecteur, et qui sont secondaires dans un ouvrage qui a la prétention justifiée d'être surtout un document, ou pour mieux dire, un recueil de documents. Personne ne pouvait avec plus de compétence que l'honorable professeur de Louvain nous donner une étude achevée sur la philologie en Allemagne. Le livre que nous venons d'analyser est une excellente préface à ce travail si important et si difficile.

F. d'A.

*Le Gérant :* G. MASSON.

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 15031.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

## FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

# OUVERTURE DES CONFÉRENCES

## DE LETTRES ET PHILOLOGIE ET D'HISTOIRE

*Le 8 novembre* 1883.

Par arrêté en date du 18 octobre, M. Ernest Lavisse, a été nommé professeur adjoint et directeur d'études pour l'histoire à la Faculté des lettres de Paris.

Par arrêté en date du même jour, M. Alfred Croiset a été nommé professeur adjoint et directeur d'études pour les lettres et la philologie à la même Faculté des lettres.

Les conférences de lettres et philologie ont été ouvertes, le jeudi 8 novembre, à deux heures, par M. Croiset, et les conférences d'histoire, à trois heures, par M. Lavisse, dans le grand amphithéâtre Gerson. Environ trois cents étudiants inscrits assistaient aux deux séances.

Nous publions les discours prononcés à cette occasion.

### DISCOURS DE M. A. CROISET

Messieurs,

Nous ouvrons aujourd'hui une nouvelle année d'études, et, suivant l'exemple donné déjà l'année dernière lors de l'inauguration des conférences d'histoire, j'ai écrit les paroles que je me propose de vous faire entendre; car je m'adresse non seulement à vous qui êtes ici présents, mais encore à ceux de nos élèves qui n'ont pu aujourd'hui s'associer à cette réunion, et aussi aux per-

sonnes du dehors qui suivent avec intérêt nos efforts et nos travaux.

Une décision récente du ministère a établi auprès de la Faculté des lettres de Paris un directeur d'études pour les lettres et la philologie. La désignation bienveillante de la Faculté, ratifiée par le ministre, en m'appelant à exercer cette direction, m'impose tout d'abord un devoir que je suis heureux de remplir : c'est de saisir cette occasion, la première qui me soit offerte, d'exprimer publiquement ma reconnaissance pour l'honneur qui m'est fait. Elle me prescrit, en outre, une double obligation, qui est de vous expliquer en quoi consiste mon rôle à votre égard, et de vous présenter quelques observations sur ce que vous aurez à faire cette année.

Vos premiers directeurs — ai-je besoin de le dire? — ce sont, cette année, comme précédemment, vos maîtres eux-mêmes, qui vous donneront non seulement la science des faits, mais aussi celle de la méthode, et qui seront toujours prêts, quels que soient les sujets de vos embarras et de vos scrupules, à vous offrir les conseils de leur expérience, et j'ajouterai : de leur amitié. Ne craignez pas d'y recourir. Je suis certain d'être leur interprète en vous disant que leur désir est de voir se multiplier les occasions de relations personnelles et directes entre eux et vous. Ces relations entre les maîtres et les étudiants, par la confiance et l'estime mutuelle qui en résultent, contribuent pour une large part à la vie intellectuelle d'une Faculté : elles en font un tout bien vivant, qui a son esprit et son unité indissoluble.

Mon rôle, bien entendu, ne saurait être de substituer en aucune façon à l'action de chacun de vos maîtres la mienne propre. Loin d'ôter quoi que ce soit à cette direction si nécessaire qu'ils ont à exercer sur vos études, je dois la rendre, s'il est possible, plus facile, plus efficace encore, en vous prémunissant, au besoin, contre les défaillances de votre courage, mais surtout en vous donnant les indications à la fois générales et pratiques dont vous avez besoin pour tirer tout le profit possible de l'enseignement si riche et si varié qui est mis à votre disposition.

Je tiens à m'expliquer nettement d'abord sur le premier point. Vous trouverez ici chaque semaine un très grand nombre de cours. Aucune règle disciplinaire invariable ne détermine le nombre de ceux que vous devez suivre : c'est à vous, c'est à la connaissance que vous avez de vos besoins intellectuels qu'il appartient avant tout de faire cette détermination. Ceux d'entre vous qui

sont boursiers de la Faculté se croiront certainement tenus à justifier les avantages dont ils jouissent par un empressement particulier à en profiter comme il convient; mais nous avons assez de confiance dans le sentiment qu'ils ont de leur devoir et de leur intérêt pour ne pas leur imposer d'avance une mesure invariable d'assiduité obligatoire. Nous admettons, nous désirons que le bon sens de chacun de vous règle la proportion suivant laquelle sa présence aux cours de la Faculté se conciliera le mieux avec la liberté non moins nécessaire de son travail personnel. Un cours bien fait ouvre à l'esprit de nouveaux horizons, l'initie à des problèmes que souvent il ne soupçonnait pas, montre comment il faut s'y prendre pour les résoudre, stimule, en un mot, et guide une intelligence active et docile; c'est un exemple et un appel. Mais cet appel, il faut l'entendre; cet exemple, il faut le suivre; c'est le travail personnel qui fait mûrir les semences jetées par la parole du maître dans l'esprit de ses auditeurs. Vous devez donc vous réserver du temps pour travailler. Il y a d'ailleurs une différence que vous n'aurez pas de peine à saisir entre l'assiduité raisonnable, mesurée par un juste discernement, et le défaut d'assiduité qui vient de la négligence. Si quelqu'un de vous, par hasard, se laissait aller à l'oublier, mon devoir serait évidemment de lui dire tout haut, en particulier, ce que sa conscience aurait commencé par lui dire tout bas. Mais, je le répète, je crains peu ces défaillances. Ici, tout le monde travaille. Maîtres et étudiants, nous sommes des gens sérieux et laborieux, qui aimons notre tâche, et qui nous efforçons de la faire le mieux possible.

Ce n'est pas que la route soit toujours facile. Dans la voie de travail où vous entrez, il y a des moments d'inquiétude, de doute sur soi-même, presque de découragement. Les meilleurs n'y échappent pas toujours. Mais un bon conseil, en pareil cas, éclaire de nouveau la route et dissipe les fantômes. Ce bon conseil, ce mot décisif, tous vos maîtres si vous les interrogez, vous le diront, mais le directeur d'études en particulier sera toujours prêt à remplir cette partie de sa tâche.

Non seulement vous fixerez vous-mêmes, dans des limites raisonnables, le nombre des cours que vous aurez à suivre, mais encore vous en ferez le choix librement. J'ai à peine besoin de vous dire que vous serez dirigés dans ce choix par les affiches spéciales qui groupent les cours consacrés à un même ordre d'études. Il est bien à désirer pourtant que, même en suivant ces indications dans une large mesure, vous vous rendiez un compte

exact des raisons qui doivent vous déterminer, et que vous soyez non pas simplement des écoliers dociles, mais des étudiants sachant ce qu'ils doivent demander à leur propre travail. Quel est, en définitive, l'objet supérieur de votre séjour plus ou moins prolongé à la Faculté? Dans quel esprit, suivant quels principes devez-vous y diriger vos efforts? C'est là une question qui ne relève en particulier d'aucune des chaires de la Sorbonne, mais dont la solution est comme la préface générale des divers enseignements que vous y recevrez; elle me paraît, par conséquent, avoir sa place marquée dans ces réflexions destinées à inaugurer votre année scolaire.

On peut caractériser, je crois, les études que vous venez faire à la Faculté en disant qu'elles ont pour trait essentiel de vous enseigner à puiser directement votre savoir aux sources, et d'être toutes pénétrées d'esprit historique et critique.

Quand on sort du lycée, on a déjà quelque teinture des grandes littératures classiques. Mais ce qu'on en sait est peu de chose. L'âge des auditeurs a obligé bien souvent le professeur à se contenter d'une explication rapide. Il a fallu courir au plus pressé. On n'a vu les grands écrivains qu'à la hâte, d'ordinaire par fragments assez courts, et surtout par les côtés les plus directement applicables aux besoins d'un jeune esprit : il faut bien, quand on est en seconde ou en rhétorique, qu'on apprenne avant tout à enchaîner logiquement ses idées et à les exprimer avec correction : on se sert pour cela de Bossuet, de Cicéron, de Démosthène. Mais l'étude toute désintéressée, toute scientifique, des grandes œuvres du passé, considérées dans leur individualité vivante comme des manifestations d'un certain état de la pensée humaine à un moment et dans des circonstances données, cette étude n'a pu être encore qu'ébauchée. C'est ici, par un commerce suivi et direct avec les monuments, que vous commencerez à la faire d'une manière méthodique et régulière. « A mesure qu'on a plus d'esprit, disait Pascal, on trouve qu'il y a plus d'hommes originaux. » A mesure aussi qu'on a le goût plus fin, plus exercé, plus formé au sens de l'histoire, on découvre mieux comment les variations du génie littéraire et artistique dans les divers temps et les divers pays reflètent des différences souvent profondes de structure intellectuelle et morale chez les individus et chez les peuples. C'est la psychologie comparée de l'humanité qui se développe chapitre par chapitre à travers les détails parfois les plus menus de l'étude littéraire des textes. La manière dont une phrase est faite peut jeter du jour sur l'état d'esprit de toute

une société. Et ne croyez pas que la vivacités des impressions littéraires s'affaiblisse dans ces recherches exemptes en apparence de la préoccupation d'admirer. C'est le contraire qui est vrai. Le sens du beau s'affine et s'assouplit par la délicatesse et la variété des expériences, et c'est, en outre, un plaisir littéraire des plus vifs que de saisir dans une ligne de prose ou dans un vers non seulement cette vérité générale que tout le monde y saisit d'emblée, mais encore ces convenances intimes et profondes avec l'esprit d'un homme, d'un temps, d'un pays, qui nous révèlent l'âme du passé jusque dans certaines de ses nuances les plus fugitives, et nous permettent d'en reconnaître l'accent propre aussi distinctement que celui d'une voix familière.

Mais, pour arriver jusqu'à cette âme des livres, la curiosité de lire ne suffit pas. Il y faut avant tout une connaissance approfondie de la langue.

Il n'y a pas d'étude littéraire digne de ce nom sans une philologie exacte. Vous voilà donc engagés dans des études grammaticales précises et minutieuses. Et ici encore, je ne saurais trop vous recommander de remonter aux sources. Or, la source par excellence, ce sont les textes eux-mêmes, commentés les uns par les autres au moyen de rapprochements et de comparaisons. Les ouvrages grammaticaux proprement dits doivent être surtout des guides, et servir de moyen de contrôle; mais rien ne vaut la grammaire qu'on se fait à soi-même.

Ce n'est pas tout encore. Ces textes qu'il s'agit d'étudier ne sont pas tombés du ciel. Ce ne sont pas davantage (du moins ceux de l'antiquité) des éditions revues par leurs auteurs et parvenues jusqu'à nous sans changement. Ce sont des œuvres humaines qui ont traversé une foule de dangers et subi mille altérations. Je ne parle même pas des questions d'authenticité, les plus délicates de toutes, mais qu'on a moins souvent à discuter. Je songe surtout en ce moment aux altérations de détail si fréquentes dans les meilleurs textes. L'esprit historique et philologique, qui cherche non ce qui plaît, mais ce qui est, engendre l'esprit critique. Celui-ci tient à se rendre compte de tout; il vérifie et pèse avec soin la monnaie qu'on lui donne. Il tâche de n'être pas dupe. Ne croyez pas que la critique soit une sorte de superflu dont un bon humaniste puisse se passer : ce serait une grave erreur. La critique est aussi indispensable au vrai littérateur que la science de la grammaire. A vrai dire, l'habitude critique est la conséquence forcée d'un savoir solide et attentif. L'habileté à comprendre ce qui est intelligible entraîne une impuissance égale à comprendre

ce qui est gâté, et par conséquent un effort correspondant pour y porter remède. Au collège, ce genre de recherches serait prématuré, pour une foule de raisons qu'on peut deviner sans peine. Dans l'enseignement supérieur, ces études sont indispensables. Non qu'il convienne de s'y absorber : vous avez trop de choses à faire pour cela, mais c'est pour vous une nécessité de vous y accoutumer peu à peu, car il faut que l'esprit apprenne par l'exercice à se tenir en éveil et sur ses gardes. Le goût de l'*à peu près* est naturel à notre indolence. C'est seulement par la répétition de l'effort que nous pouvons arriver à gouverner assez notre attention pour éviter les pièges que nous tend sans cesse notre légèreté. Il faut donc y songer de bonne heure. L'indifférence critique, chez un littérateur, impliquerait un véritable défaut de savoir, si elle n'était le plus ordinairement la conséquence et l'indice d'une éducation intellectuelle mal dirigée à cet égard.

Je ne vous ai parlé jusqu'ici que de l'étude des textes, mais il va de soi que la connaissance des faits de l'histoire, au moins dans ses grandes lignes, est nécessaire pour éclairer l'étude de la littérature. Il en est de même des institutions, des mœurs, des beaux-arts, qui sont des manifestations parallèles du génie national, et qui éclairent indirectement les œuvres des écrivains. N'élevons donc pas de barrières entre les divers enseignements. Un historien ou un philosophe qui prétendraient aborder l'étude de la guerre du Péloponnèse ou de la philosophie de Platon avec une connaissance insuffisante du génie et du langage de la Grèce seraient coupables d'une témérité manifeste. J'en dirai autant du littérateur qui ne trouverait pas d'intérêt à l'histoire politique ou artistique de la nation qu'il aurait choisie comme l'objet de ses études.

En résumé, l'instruction littéraire que vous vous proposez d'acquérir à la Faculté doit être fondée sur l'étude historique, philologique et critique des textes, sur la science méthodique des faits et des mots. Le but à atteindre, c'est d'arriver par tous ces secours au sentiment vif et précis de la vie intellectuelle et morale des différents peuples, manifestée par les œuvres des poètes et des prosateurs.

Ai-je besoin de vous dire, Messieurs, l'utilité d'une instruction ainsi entendue, soit pour la culture générale de l'esprit, soit pour les besoins particuliers d'un futur professeur? Si vous avez quelque jour une classe à faire (et beaucoup d'entre vous seront professeurs), vous ne devrez pas, je le sais, arrêter l'attention de vos élèves sur les curiosités de la grammaire ni même sur les détails

les plus difficiles de l'interprétation littéraire; à plus forte raison, vous ne devrez pas les rebuter par des discussions critiques qui ne peuvent être utiles que si elles s'appuient sur une instruction philologique et sur une force d'attention tout à fait au-dessus de la portée des élèves de notre enseignement secondaire. Mais un professseur de lycée ou de collège est souvent conduit par les circonstances à publier une édition à l'usage des classes. Or, l'édition la plus modeste, pour n'être pas tout simplement mauvaise, exige de celui qui l'entreprend un fonds déjà considérable de science philologique et critique. Il n'a pas à y discuter tous les problèmes que soulève son texte, mais il faut au moins qu'il les connaisse et qu'il en sache les difficultés, pour ne pas s'exposer à les résoudre tout de travers sans même s'en douter. De plus, beaucoup de professeurs songent au doctorat. Ils ont raison, et j'espère que j'ai devant moi beaucoup de futurs docteurs. Or, il n'y a pas de doctorat sans érudition, et l'érudition, qui exige avant tout une bonne méthode, c'est-à-dire une véritable éducation de l'esprit, ne s'improvise pas en vue d'une occasion particulière. Mais je suppose que vous n'ayez jamais ni édition à préparer, ni doctorat à affronter : croyez-vous qu'il soit inutile, si l'on veut intéresser des enfants à ces choses de l'antiquité, d'en avoir soi-même une connaissance assez pénétrante pour être, selon l'expression vulgaire, tout plein de son sujet, c'est-à-dire parfaitement maître d'y choisir avec goût, avec tact, avec art ce qui peut s'accommoder à de jeunes intelligences, et assez épris de l'objet de ses études pour en parler avec cette abondance et cette chaleur qui seules communiquent aux autres la flamme intérieure? On n'est jamais trop savant; si quelquefois on paraît l'être trop, c'est qu'on ne sait pas assez se servir de sa science. Quand vous aurez l'occasion d'écrire ou de dire des choses très élémentaires, il pourra vous arriver parfois, si savants que vous soyez, de vous trouver en défaut, mais jamais, croyez-moi, vous ne serez embarrassés de votre richesse. D'ailleurs, ce n'est pas seulement le professeur que vous avez à former en vous : c'est aussi un esprit libre, sain, vraiment viril. Or, quel signe plus certain de virilité intellectuelle que l'habitude et le besoin de vérifier sans cesse ses connaissances et de ne s'appuyer que sur des notions précises, solides, éprouvées? Les enfants, pendant fort longtemps, n'ont qu'un besoin médiocre de se comprendre eux-mêmes. Écoutez deux enfants très jeunes qui jasent ensemble : les grandes personnes qui assistent au dialogue, et qui le comprennent fort mal, admirent que les deux interlocuteurs puissent s'entendre l'un

l'autre : mais c'est qu'en vérité, bien souvent, ils ne s'entendent pas; seulement ils ne s'en doutent nullement, et n'en sentent pas le besoin. Combien de grandes personnes, faute d'application et d'esprit critique, sont enfants encore sur ce point! Tâchons, Messieurs, au moins à la Faculté, de nous guérir de cette infirmité.

Je n'ai rien dit encore, Messieurs, des examens que vous aurez à subir pendant le cours de vos études à la Sorbonne; j'y arrive. Je ne veux pas en dire de mal. Je ne puis que répéter à peu près sur ce point ce qu'en disait fort bien, l'année dernière, mon collègue M. Lavisse : les examens ont cela d'utile qu'ils mettent de l'ordre dans la diversité des études et qu'ils obligent à ne pas tout entreprendre à la fois. Mais ce qui serait funeste, ce serait que l'examen parût être, comme cela peut arriver quelquefois, le but suprême des études, et qu'il en fût le régulateur inflexible. Nous ne sommes pas ici les serviteurs de l'examen, les esclaves du programme. Nous ne considérons pas comme du temps perdu celui que vous aurez consacré à acquérir un savoir ou à vous donner de bonnes habitudes d'esprit dont vous n'aurez peut-être pas, à la licence ou à l'agrégation, l'occasion de donner la preuve immédiate et directe. Vous nous trouverez beaucoup moins préoccupés de prévoir toutes les questions qui pourraient vous être posées un jour et de les triturer d'avance sous vos yeux, que de vous armer de manière à vous permettre de les résoudre vous-mêmes au moment voulu. Nous n'entreprenons pas de vous faire licenciés ou agrégés dans un temps donné. Nous tâchons de vous donner de bons exemples et une bonne méthode. Notre responsabilité ne va pas au delà. Le reste vous regarde. C'est à vous de faire usage de nos leçons en vue de la fin particulière que vous vous proposez.

Cette réserve faite, j'ajoute que la distinction de la licence et de l'agrégation vous offre un cadre commode pour la distribution de vos travaux.

Le temps que vous consacrez à la préparation de la licence ne saurait être encore tout rempli par des études trop particulières. Sainte-Beuve, si érudit à la fois et si lettré, traçant un jour le plan idéal d'une éducation supérieure, écrivait que, si l'on faisait sagement, « on ne se piquerait pas d'être érudit avant d'être tout uniment instruit, » et il ajoutait cette exclamation : « le grand et détestable travers du moment et le danger de l'avenir ! » Il avait été agacé ce jour-là par certains érudits auxquels il reprochait de s'être jetés tête baissée dans les curiosités du XVII^e^ siècle avant d'avoir su en comprendre l'esprit et surtout

en pratiquer la langue. Il y a dans cette boutade un sage conseil, et bien approprié à vos travaux; il s'adresse à tout le monde, mais surtout à ceux qui seront un jour des professeurs. Ne vous enfoncez pas tout d'abord dans des recherches trop particulières. Commencez à vous occuper de grammaire et de critique; mais ne craignez pas de consacrer beaucoup de temps aux grandes lectures suivies qui vous jetteront tout de suite dans le plein courant des littératures classiques. Quand même l'attrait de la curiosité vous entraînerait un peu trop loin, je n'y verrais pas, pour ma part, un grave inconvénient. Il y a tant de livres, dans la vie, qu'on ne rencontre qu'une fois sur sa route, et qu'on serait bien fâché plus tard de n'avoir pas lus! C'est aussi le moment de faire vos premières excursions un peu prolongées dans le domaine des institutions, des mœurs, des beaux-arts. Les occasions ici ne vous manqueront pas pour ces études : ne manquez pas, vous non plus, aux occasions.

J'ai encore une recommandation à faire aux étudiants qui se préparent à la licence, et j'y attache beaucoup d'importance : c'est de ne pas attendre davantage pour commencer à se munir des instruments de travail dont ils auront plus tard sans cesse besoin. Je mets en première ligne la connaissance de l'allemand, qu'il faut posséder assez pour pouvoir lire sans difficulté une édition annotée, un dictionnaire, une dissertation, j'ajouterai même tout livre qui traite des matières de nos études. Il n'est pas bien difficile d'arriver à cela, mais il y faut de la persévérance et de la régularité : un peu chaque jour, voilà la règle. Je range également parmi les instruments de travail extrêmement utiles, sinon indispensables, quelques notions pratiques de lecture des manuscrits. Tout le monde n'a pas besoin de devenir paléographe, mais il est fâcheux, quand on s'occupe de grec et de latin, de ne pouvoir consulter avec fruit un manuscrit qu'on a sous la main. Je n'ai pas besoin d'insister sur une autre habitude bien plus urgente encore à prendre, je veux dire celle de connaître et de manier les livres. Vos maîtres vous donneront des indications sur les meilleures éditions, sur les recueils importants; mais il faut les avoir le plus souvent possible sous les yeux et sous la main. Rien ne vous sera plus facile au milieu des secours de toute sorte que vous offrent les bibliothèques de Paris, et en particulier celle de l'Université. Je voudrais pouvoir dire aussi : « celle des baraquements Gerson », mais l'exiguïté du local nous contraint de la réserver aux étudiants déjà licenciés.

La préparation des agrégations doit récolter ce que la prépara-

tion de la licence aura semé. Ce n'est pas, bien entendu, que l'agrégation soit un examen d'érudition, mais c'est du moins un examen qui, par la nature de son programme et par le degré de maturité des candidats, se trouve impliquer une culture plus approfondie dans un domaine plus resserré. C'est là que l'étude littéraire des textes doit s'appuyer de plus en plus sur une science grammaticale attentive et sur une critique sévère. Et en m'exprimant ainsi, je ne songe nullement d'une manière exclusive à ceux d'entre vous qui ont en vue l'agrégation dite de grammaire : je parle tout autant des candidats à l'agrégation des lettres. Entre les uns et les autres, je n'admets, au point de vue de la science philologique et de l'esprit critique, aucune différence. Je ne comprends pas ce que peut-être un enseignement de la littérature qui se dispenserait soit de vérifier, soit d'entendre tout à fait à fond les textes qu'il proposerait à l'admiration des enfants. Une certaine difficulté pratique, venant de l'étendue des programmes, inquiétera peut-être quelques-uns d'entre vous. Cette difficulté, je ne la méconnais pas, et peut-être y aurait-il lieu de chercher, si l'occasion s'en présentait, quelque remède qui la fît disparaître. Pour le moment, je ne veux dire qu'une chose, c'est que, si le temps vous manque pour consacrer à toutes les pages de grec, de latin et de français qui sont marquées aux programmes le même degré de préparation minutieuse et vraiment critique, il vous sera beaucoup plus utile d'avoir fait ce travail sur un certain nombre d'entre elles, que vous aurez choisies avec discernement (dussiez-vous n'accorder aux autres qu'une préparation plus rapide), que si vous partagiez votre temps avec une égalité mathématique entre toutes les parties du programme. Cela sera plus utile d'abord à la culture de votre esprit, et je n'ai pas besoin de le démontrer : car il est évident que l'utilité d'un travail intellectuel se mesure à l'effort qu'il a coûté, aux bonnes habitudes qu'il a fait prendre, aux germes féconds qu'il a déposés dans l'esprit, et non pas au nombre des feuilles de papier sur lesquelles il a porté. Mais j'ajoute que votre examen même ne s'en trouvera pas plus mal. Il faudrait qu'un système d'examen fût bien mal conçu pour que la maturité critique de l'esprit n'y trouvât pas l'occasion de se manifester dans la série des épreuves à subir. En fait, vous aurez à expliquer des textes. Lequel, pensez-vous, est le plus utile, de les avoir tous étudiés d'avance avec une régularité uniformément médiocre, ou d'avoir puisé dans l'étude approfondie de quelques parties assez de savoir philologique et critique pour en vivifier même la connaissance rapide que vous

aurez provisoirement prise du reste? Je ne crois pas qu'il soit possible d'hésiter.

L'année dernière, vous le savez, vos prédécesseurs ont été heureux aux examens, en particulier aux examens d'agrégation. Je me plais à le rappeler aujourd'hui, parce que leur succès, très mérité, a été dû à un travail soutenu et intelligent. C'est une tradition qui commence : à vous, Messieurs, de la recueillir et de la continuer. Je voudrais qu'il sortît de nos cours, de nos conférences, non seulement des licenciés et des agrégés, ce qui est bien quelque chose d'ailleurs, mais surtout de bons esprits, qu'on reconnaîtrait plus tard à un certain air de famille, je veux dire à une habitude commune de travail méthodique, solide, consciencieux, dirigé par un goût pur et par un sens droit.

Je termine, Messieurs, par quelques mots sur les conférences que vous pourrez suivre dans ce mois de septembre. Les examens de baccalauréat, qui nous prennent beaucoup de temps, nous empêchent de nous mettre avant deux ou trois semaines encore tout à fait à votre disposition. Vous trouverez cependant dès lundi prochain un certain nombre de cours. En voici l'indication, qui va d'ailleurs être affichée.

(Pour les indications relatives aux cours et conférences, nous renvoyons à l'affiche complète, qui sera ultérieurement publiée.)

## DISCOURS DE M. E. LAVISSE

Messieurs,

Mes premières paroles, au début de cette année, doivent exprimer ma gratitude envers la Faculté, qui m'a fait l'honneur de proposer au Ministre de l'instruction publique que je fusse attaché à la Sorbonne par un titre nouveau, et envers le Ministre qui a bien voulu accueillir cette proposition. Il m'aurait été singulièrement pénible de quitter la Sorbonne, où j'ai été appelé, il y a trois ans et demi, pour suppléer M. Fustel de Coulanges : je me suis si bien habitué à vivre en la compagnie des professeurs, mes maîtres ou mes amis, et des élèves dont nous voyons chaque année s'accroître le nombre! Aussi ai-je reçu avec une profonde reconnaissance le titre de professeur adjoint, qui me permet de demeurer à la Faculté, au moment où M. Fustel de Coulanges y vient reprendre sa place, et la fonction de directeur d'études, qui me fait un devoir de ces relations régulières avec les étudiants où je trouve un très vif plaisir.

Directeur d'études signifie, en effet, directeur d'étudiants et

rien de plus; car c'est à la Faculté seule qu'il appartient de diriger les études et de composer son enseignement selon la haute idée qu'elle se fait de ses devoirs intellectuels. Si elle a jugé qu'il était utile d'instituer la fonction nouvelle que nous inaugurons aujourd'hui, M. Croiset et moi, c'est un effet de sa sollicitude pour vous. Une des attributions qu'elle nous a données est de vous souhaiter la bienvenue au premier jour, et de vous demander qui vous êtes, d'où vous venez et où vous voulez aller. En arrivant à la Sorbonne, où les enseignements se multiplient, beaucoup d'entre vous sont embarrassés pour choisir entre les routes qui s'ouvrent devant eux. D'ailleurs, vous n'avez pas tous la même vocation. Routes nombreuses, voyageurs à destinations différentes, voilà des causes de confusion et de trouble. Les directeurs d'études vous attendent pour vous guider. Bientôt vous aurez trouvé votre voie et réglé votre travail. Vous aurez choisi parmi les maîtres éminents de la Faculté ceux auxquels vous voudrez vous attacher particulièrement, et qui seront les vrais directeurs de votre esprit : leur sollicitude vous est acquise à l'avance, mais il serait difficile à chacun d'eux de vous suivre dans tout votre travail, et de vous avertir, s'il y a lieu, que vous vous trompez en donnant trop de soins à telle partie de votre éducation au détriment de telle autre. Ces avertissements sont encore de l'office des directeurs d'études. N'allez pas croire surtout qu'ils soient investis d'une sorte d'autorité administrative, qui se manifeste par des commandements. Nous sommes chargés, il est vrai, de faire en sorte que les boursiers ne se soustraient pas à l'obligation librement consentie par eux de se préparer au professorat; mais la Faculté ne leur impose pas un règlement rigide; elle ne leur désigne aucun cours comme obligatoire, ne voulant pas donner aux professeurs le chagrin de penser qu'ils parlent devant des élèves contraints à les écouter; elle ne prescrit pas même aux boursiers un minimum d'heures de présence. La surveillance que les directeurs d'études exerceront sur eux sera en même temps très attentive et très libérale. Quant aux autres étudiants, il faut qu'ils sachent que la Faculté s'intéresse à leur travail autant qu'à celui des boursiers, mais qu'il n'y a pas de limites à leur liberté de disposer de leur intelligence et de leur temps. Vous diriger signifiera donc surtout vous conseiller. Pour que je puisse le faire en pleine connaissance de cause, après m'être rendu compte des besoins de chacun, vous viendrez souvent vous entretenir avec moi; je recevrai les étudiants des conférences d'histoire au baraquement de Gerson deux fois par semaine, le jeudi et le

mardi à une heure et demie, pendant les mois de novembre et de décembre, et, à partir du mois de janvier, le jeudi à une heure.

Aujourd'hui j'ai quelques indications générales à vous donner et des conseils qui peuvent être utiles à tous. Je parlerai seulement de l'enseignement historique. L'enseignement géographique appartient tout entier à M. le doyen : ceux qui ont été déjà ses élèves savent le prix de ses conseils et que j'aurais très mauvaise grâce à y mêler les miens.

Je m'adresse d'abord aux candidats à la licence ès lettres et histoire, pour les avertir tout de suite que la licence, même modifiée, demeure un examen littéraire : les deux dissertations latine et française, les explications d'auteurs grecs, latins et français y tiennent une grande place, que les professeurs d'histoire ne consentiraient point à laisser amoindrir. De toutes les périodes de l'histoire, l'antiquité grecque et latine est celle qui se prête le mieux aux exercices d'initiation à la méthode. Dans le cadre harmonieux et simple de la cité antique, l'historien rencontre un certain nombre de questions précises : les textes ne sont pas si nombreux qu'il risque de s'y égarer; ils ne sont ni diffus, ni barbares, n'offensent pas le goût et n'inquiètent pas l'esprit. On peut les classer, les comprendre, les interpréter et, là où la vérité n'apparaît pas clairement, les employer à des conjectures. Les sciences auxiliaires de l'histoire ancienne participent au charme dont la vie antique orne ce qui lui appartient : l'épigraphie grecque et latine est lumineuse, comparée à la paléographie du moyen âge, comme le marbre comparé au parchemin ; l'archéologie ancienne séduit les artistes les plus délicats, et la littérature, consultée comme témoin de l'histoire d'Athènes ou de Rome, récompense celui qui l'interroge. S'il y a du mérite à chercher dans les capitulaires ou dans le *de Ordine palatii* le gouvernement de Charlemagne, il y a du plaisir, le mot est bien faible, à chercher la solution d'un problème historique dans les discours de Démosthène ou dans les lettres de Cicéron. L'étude d'une question d'histoire ancienne devrait donc toujours être le premier acte d'un apprentissage de la méthode historique, et cette étude suppose la connaissance sérieuse des langues et des littératures de l'antiquité.

L'éducation littéraire ne peut d'ailleurs être séparée de l'éducation historique. Il n'est pas inutile de vous le rappeler, aujourd'hui que l'art, à cause de l'abus qu'on en a fait, est en suspicion, et que le talent semble à quelques-uns incompatible avec la science. Une école historique française, au sein de la Faculté des lettres de Paris, tient de sa naissance l'obligation de ne pas dédaigner l'art.

Vous apprendrez avec quel soin rigoureux il faut rechercher les sources de la connaissance historique, à quel prix s'acquiert le droit de conclure et qu'en beaucoup de cas le doute final est un acte de probité; mais nous vous dirons aussi que la banalité est une laideur intellectuelle, l'impureté du style un manque de respect envers l'histoire, et le désordre dans l'exposition des idées et des faits un procédé de mauvais goût envers celui à qui l'on parle. Appliquez-vous donc soigneusement à continuer et à parfaire votre éducation littéraire. Vivez avec ceux qui se destinent à l'étude des lettres. Élevez-vous au-dessus de ces distinctions factices que l'on établit, au détriment de l'intelligence, entre les diverses parties du travail intellectuel. Étudiez, dans vos explications grecques surtout, l'art d'écrire sobrement et avec grâce. Essayez-vous à l'appliquer dans l'exercice de la dissertation : les qualités littéraires ne vous feront pas seulement bien faire ce que vous entreprendrez; elles vous prémuniront contre les sottes entreprises, car l'esprit qui sait choisir l'ordre de ses pensées et l'expression qui leur convient sait aussi distinguer entre les sujets offerts à sa curiosité ceux qui la méritent.

Le programme historique de la licence vous effrayera peut-être, car il contient l'histoire et la géographie universelles; mais rassurez-vous par la certitude qu'on ne vous demandera, soit à l'épreuve écrite, soit à l'épreuve orale, que les connaissances indispensables, non seulement à un futur professeur d'histoire, mais même à un homme cultivé. Votre tâche sera de rechercher dans votre mémoire les souvenirs que l'enseignement du collège y a laissés, de rafraîchir les plus anciens et de combler les lacunes; vous n'en serez point accablés, si vous ne vous préoccupez que des très grandes questions et des manifestations les plus caractéristiques de la vie des principaux peuples. Vous suivrez de préférence les cours d'histoire qui embrassent une assez longue période et vous vous réserverez beaucoup de temps pour vos lectures; car si nous nous efforçons, comme vous le verrez par la liste des leçons de revision que vous ferez devant nous, de vous enseigner les parties principales de l'histoire universelle, nous n'oublions pas que l'imprimerie a été inventée et qu'il existe sur toutes les questions de beaux et bons livres qu'un futur professeur d'histoire doit étudier. Je me ferai un plaisir de vous guider dans ces lectures et dans ce grand travail que vous devrez considérer comme une reconnaissance générale du domaine où vous choisirez quelque jour votre terrain particulier. Il n'y a pas en histoire de phénomènes isolés : toute question a ses antécédents lointains,

et toujours le présent garde une quantité considérable de passé. D'autre part, il n'est point de fait qui ne puisse être éclairé par des comparaisons, car l'esprit humain n'est pas si inventif que le nombre des expériences politiques et sociales faites par les hommes soit très considérable; mais les expériences se produisent en des circonstances différentes, et l'on ne peut prétendre en avoir étudié une seule profondément si on ne sait comment elle s'est présentée en d'autres temps et en d'autres lieux. L'instruction générale que vous allez acquérir vous mettra donc en état de bien choisir vos sujets d'études et d'en déterminer exactement le caractère et l'importance.

Tels sont les premiers conseils à l'adresse des candidats à la licence : partager son temps entre les conférences de lettres et les conférences d'histoire, beaucoup écouter et lire beaucoup, réfléchir sur les leçons et les lectures.

Ceux d'entre vous qui sont candidats à l'agrégation savent déjà ce qu'ils ont à faire, et je puis parler brièvement du concours lui-même. Ce concours a été l'objet de plusieurs critiques de la part de professeurs d'histoire qui voudraient que l'on tînt compte de la preuve déjà faite par les licenciés qu'ils possèdent des connaissances générales suffisantes. D'autres *desiderata* ont été exprimés : ce n'est pas le lieu d'y insister. Je répéterai seulement ce que j'ai dit tant de fois qu'il ne faut pas redouter pour les compositions écrites des questions difficiles sur des points particuliers. La liste des questions données l'année dernière prouve une fois de plus que vous ne serez interrogés que sur des choses que vous ne pouvez ignorer décemment. Vous n'avez qu'à entretenir vos connaissances, à les approfondir sur quelques points, et vous vous ferez le plus grand tort, sans profit aucun pour l'examen, si la terreur que vous inspire le domaine illimité des questions possibles vous asservit au joug du manuel. Il faut que vous réserviez la meilleure part de votre temps aux exercices par lesquels vous vous préparerez à l'enseignement et au travail personnel.

Nous ajouterons cette année une innovation aux exercices préparatoires à l'enseignement. La Faculté des lettres donne aux lycées un nombre de professeurs agrégés chaque année plus considérable : plus de trente de ses élèves ont été reçus, à la fin de la dernière année classique, agrégés de philosophie, des lettres, de grammaire, d'histoire et des langues vivantes. A ce compte, dix années suffiraient pour que la Faculté comptât dans le professorat des lycées trois cents de ses élèves. Nous exposerions donc l'Université à des mécomptes si nous ne nous occupions pas de l'édu-

cation professionnelle des futurs professeurs : cela encore est une des attributions des directeurs d'études.

Je n'ai pourtant pas l'intention d'exposer une pédagogie de l'enseignement historique. J'aurais peur de n'arriver, après un grand effort de spéculation qu'à deux ou trois maximes de sens commun, comme celles-ci : qu'il faut être intelligible et intéressant, mesurer son enseignement aux aptitudes des élèves, parler à l'imagination et à la mémoire chez les plus jeunes enfants, suivre ensuite le progrès de la raison. Nous pourrions aussi classer par espèces les diverses matières de l'enseignement historique et décider que les unes, récits, biographies, légendes, conviennent au plus jeune âge, pendant que les autres, études des conditions sociales, réflexions philosophiques sur le caractère, l'ordre et la succession des faits doivent être réservés aux élèves plus avancés. Mais tout cela, nous le savons par avance, et, tenant cette théorie pour bien et dûment démontrée, nous recourrons tout simplement à l'expérience, en cherchant sur des sujets déterminés à trouver le modèle d'une bonne leçon. Une conférence par semaine sera consacrée à cet exercice. Voici comment je pense qu'il y faudra procéder. Le premier sujet proposé sera la France au temps des premiers Capétiens. Avant de le traiter, une exposition sera faite sur la période de la décadence carolingienne, pour placer exactement le sujet dans son milieu historique. On étudiera ensuite séparément les divers points de la question : géographie politique de la France, c'est-à-dire description à grands traits de la France féodale; définition de la royauté telle que la comprenaient les contemporains et les rois eux-mêmes; ressources et moyens d'action de la royauté; gouvernement des rois. Cela fait, quelqu'un de vous essayera la leçon, en se souvenant qu'elle est destinée à des élèves de troisième. Il choisira entre toutes les notions qui s'offriront à lui les principales, éliminera les autres, groupera en bon ordre les faits et les idées qu'il aura réservés, et, toutes les fois que cela sera possible, éclairera son exposition par une anecdote et la parera de ce pittoresque vrai que fournit au professeur la connaissance des mœurs et des idées d'un temps. La leçon donnera lieu à une discussion entre nous, où la critique portera principalement sur ce point : l'exposition est-elle bien intelligible ; est-elle aussi intéressante qu'elle pouvait l'être? L'expérience serait bien plus concluante, si elle se faisait devant des élèves, et il serait fort à souhaiter que nous pussions de temps en temps nous transporter dans de véritables classes, ou bien emprunter à un lycée voisin une division d'écoliers; mais si nous sommes réduits à expéri-

menter sur nous-mêmes, nous ferons un grand effort pour nous rapprocher de la réalité. Les leçons préparées, comme je viens de le dire, longuement discutées, refaites au besoin jusqu'à ce qu'elles nous semblent bien mises en leur point, nous feront reconnaître l'une après l'autre les règles d'une méthode de l'enseignement historique. Vous verrez que les meilleurs professeurs d'histoire sont ceux qui savent le plus, et font le moins montre de leur science; — ceux qui savent le plus, car l'enseignement de l'histoire dans les collèges est un choix, et le choix suppose l'abondance des matières; puis la connaissance même de choses auxquelles il ne sera pas même fait une allusion par le maître lui est nécessaire pour lui donner cette tranquillité d'esprit, cette assurance, cette autorité intérieure, si je puis dire, qui se manifeste par l'autorité de la parole; — ceux qui font le moins montre de leur science, car il s'agit non de donner son érudition en pâture à des enfants qu'elle rebuterait, mais de faire un effort perpétuel pour transposer son savoir en un enseignement dont la simplicité et la clarté soient les qualités maîtresses.

Nos exercices d'enseignement seront choisis cette année dans l'histoire du moyen âge depuis l'avènement des Capétiens jusqu'à la guerre de Cent Ans. Je n'ai pas besoin de vous faire remarquer qu'ils vous donneront l'occasion de revoir cette période. Vous aurez d'ailleurs dans d'autres conférences des leçons de revision, comme les années précédentes : M. Bouché-Leclercq en prendra le sujet dans l'histoire ancienne; M. Pigeonneau dans l'histoire des XVI[e] et XVII[e] siècles; M. Rambaud dans celle des XVIII[e] et XIX[e] siècles; M. Zeller dans celle des XIV[e], XV[e] et XVI[e] siècles. Les leçons de revision ont pour objet principal de dérouler devant vous les grandes questions de l'histoire générale; elles diffèrent par là de l'exercice dont je parlais tout à l'heure, où vous apprendrez surtout à employer vos connaissances à l'enseignement. Il va sans dire pourtant que vous y recevrez aussi de précieux conseils pédagogiques.

Il y a, Messieurs, de graves raisons pour que ces exercices aient une place notable dans l'enseignement de la Sorbonne. Depuis que les Facultés des lettres ont appelé auprès d'elles des étudiants dont le plus grand nombre se destinent au professorat, on a exprimé cette inquiétude que les Facultés ne donnassent à l'enseignement secondaire des maîtres trop érudits, dédaignant leur tâche et la remplissant mal, et cette autre que l'enseignement supérieur ne s'abaissât au rôle de préparateur à des examens. Les deux opinions ont beau être contradictoires : chacune d'elles a sa raison d'être. Oui, si le haut enseignement dépensait toutes

ses forces dans la préparation à des examens, il se condamnerait lui-même à la décadence, car son premier devoir est de donner une éducation scientifique. Oui, une éducation toute scientifique risquerait de former des professeurs maladroits; mais, en organisant des exercices préparatoires au professorat, les Facultés demeurent plus libres que jamais de se livrer aux recherches désintéressées, et justement parce qu'elles instruisent de leurs devoirs les professeurs futurs, elles ont le droit de consacrer leur principal effort à votre éducation scientifique.

Comme les années précédentes, vous serez aidé dans les exercices préparatoires au travail personnel que vous impose le programme de l'agrégation. M. Bouché-Leclercq vous fera expliquer les textes de Polybe et de Suétone; M. Collignon, qui veut bien, comme le faisait M. Perrot, s'associer à notre travail, vous fera expliquer les textes de Thucydide et vous guidera dans la préparation de la thèse des Héliastes; M. Zeller vous distribuera les travaux sur la thèse de la IV[e] croisade ; M. Pigeonneau, les travaux sur la thèse du traité d'Utrecht; à l'École des hautes études, M. Monod fera expliquer le *de Ordine palatii*, M. Roy étudiera les sources de la IV[e] croisade et fera expliquer le texte de Villehardouin. Il est bien entendu que présider aux explications d'auteurs et à la préparation des thèses ne veut pas dire expliquer les auteurs ni préparer les thèses. Le principal secours que vous trouverez viendra de l'assistance que vous vous prêterez mutuellement, chacun prenant sa part de la tâche, et le professeur corrigeant les erreurs et l'insuffisance. Nous ne pouvons ni ne voulons vous dispenser de faire effort par vous-mêmes, soit pour étudier un texte historique, et, après l'avoir bien compris, en tirer tous les renseignements qu'il contient, ce qui est l'objet propre de l'explication des auteurs; soit pour arriver, après l'étude des documents originaux, à des conclusions précises sur une question posée et à la rédaction d'un chapitre d'histoire, ce qui est l'objet propre de la thèse. Vous êtes ici pour apprendre à travailler par vous-mêmes et pour vous, et ces exercices sont un des moyens de faire votre apprentissage.

Vous n'aurez point fait tout cet apprentissage en vous conformant au programme de l'agrégation. On peut être un brillant licencié, même un agrégé, entrer par conséquent dans la carrière avec tous les honneurs, et n'être pas capable d'honorer l'Université et soi-même par des travaux personnels. L'examen ne vous demandera pas la preuve que vous êtes maîtres de la méthode et des instruments de recherches. A la tâche officielle de la préparation

aux grades, vous ajouterez donc la tâche personnelle de la préparation au travail. Ici je m'adresse indistinctement aux candidats à la licence et à l'agrégation et à ceux qui, ne recherchant aucun grade, ne nous demandent que de les aider dans leur éducation historique, pour vous recommander à tous la pratique de deux belles vertus intellectuelles, la curiosité et l'activité. La Faculté des lettres vous offre un enseignement très varié; pourtant elle ne prétend pas enseigner toute chose ni vous prendre tout entiers pour elle. Paris a d'admirables ressources et qui peuvent être comparées à celles qu'on rencontre dans les villes universitaires les mieux dotées et les plus célèbres. A côté de nous vivent et prospèrent de grands établissements scientifiques et des écoles dont les portes vous sont ouvertes : visitez-les. Il viendra peut-être un jour où un lien commun réunira ces instituts séparés, chacun gardant d'autant mieux son caractère particulier et original qu'il tiendra mieux compte de l'existence des autres, tous s'accordant pour donner à la jeunesse sérieuse comme un système de haute culture intellectuelle. Mais en attendant ce jour qui est peut-être bien lointain, il appartient à la jeunesse des écoles de constituer l'Université de Paris en exploitant ces richesses disséminées. Pour ne parler que des étudiants en histoire, je leur conseillerai de faire connaissance avec l'École des Chartes, avec l'École des hautes études, l'École libre des sciences politiques, la Faculté de droit et le Collège de France. Vous ne vous ferez pas assurément les élèves de tous les maîtres que vous y rencontrerez (vous verrez que j'insisterai auprès de vous pour que vous ne vous surchargiez pas d'auditions de cours); mais vos études dureront trois ou quatre années, peut-être même davantage; vous aurez chaque année des maîtres privilégiés dont vous serez les élèves réguliers; soyez en même temps les élèves irréguliers d'autres maîtres : écoutez-les attentivement, méditez sur leurs leçons, discutez-les, jugez-les. Votre avenir se décidera peut-être dans ces excursions hors de votre vie habituelle. Les variétés du travail historique sont nombreuses, et une vocation particulière, qui peut-être dort en vous, s'éveillera en écoutant tel ou tel maître. En tout cas, ce ne sera pas sans profit que vous étudierez la méthode de plusieurs professeurs, leurs procédés de travail et de recherches et leur façon d'enseigner.

Dans la vie sérieuse que vous allez mener (car tout ce discours suppose que vous êtes décidés à mener une vie sérieuse), ces allées et venues seront des distractions. Il faut, au contraire, il faut absolument que vous donniez une place réglée aux exercices par les-

quels vous apprendrez à manier les instruments de la recherche historique. L'agrégation ne demandera pas à ceux d'entre vous qui se décideront pour l'histoire de l'antiquité la moindre notion d'épigraphie ou d'archéologie, ni à ceux qui choisiront l'histoire du moyen âge la moindre notion de paléographie ou de diplomatique ou de philologie médiéviste. Les explications d'auteurs n'équivalent pas à la critique des sources. Vous n'aurez pas à faire preuve de connaissances bibliographiques générales, et tout cela, qu'on ne vous demandera point, vous sera indispensable. Vous profiterez donc des moyens qui vous sont offerts, soit à la Faculté même, soit à côté d'elle, pour vous initier à la pratique de tous ces instruments de travail. Il ne faut pas espérer que vous deviendrez assez habiles pour n'avoir plus ensuite de difficultés à les manier; vous aurez du moins commencé ici un apprentissage que vous continuerez ensuite par vous-mêmes. Ne pas le commencer ici, ce serait probablement y renoncer pour jamais.

Vous pensez peut-être, que je vous propose une tâche impossible : ce serait une erreur, mais je vous accorde que la tâche est difficile. Vous la remplirez, si vous ne voulez pas tout entreprendre à la fois, si vous mettez de l'ordre dans votre travail et si vous en distribuez les diverses parties sur toute la durée de votre scolarité. Dès la première année, il faut songer à cette instruction technique. A ceux qui se réfugieraient dans l'excuse de l'examen, je dirai que les élèves qui ont quitté la Faculté l'année dernière avec le titre d'agrégé sont précisément ceux qui ont le plus fait pour leur éducation scientifique. Ils ont donné les preuves requises de connaissances générales et nous sommes certains qu'ils seront de bons professeurs, mais nous les savons aussi capables de mener à bonne fin des travaux personnels. Ne pas faire comme eux, c'est se condamner à perpétuité au rôle modeste d'agents de transmission. Transmettre, ce n'est point assez; il faut, à son tour, être actif et créer. Vous savez bien que les études historiques ont besoin de travailleurs et que la matière du travail ne vous manquera point.

Ce sera un des sujets favoris de ma conversation avec vous que de vous encourager à contribuer pour votre part au progrès des études sur l'histoire de la France. Nous verrons, dans nos exercices d'enseignement, combien il nous sera malaisé de nous représenter exactement la vie nationale à telle ou telle période. Vous saisirez alors sur le fait la difficulté de l'enseignement historique, et vous verrez pourquoi il demeure si souvent stérile. Vous faites-vous une idée, même confuse, de la vie de notre pays au

x^e^ siècle? Savez-vous dans quelle mesure il existe alors une France : vers quels points de l'horizon étaient orientées les populations des bords de la Garonne ou du rivage de la Méditerranée, celles du bassin du Rhône ou du bassin de la Meuse? Définiriez-vous exactement les mots duché de France, duché d'Aquitaine, comté de Champagne, duché de Bourgogne? Sur ce terrain, divisé et subdivisé par la féodalité, vous représentez-vous l'existence des individus répartis entre les différentes conditions sociales et politiques, du paysan, de l'habitant des villes, de l'ouvrier, du seigneur? Savez-vous comment ces individus vivaient dans le cadre de ces institutions qu'ils avaient façonnées selon leurs besoins; s'ils avaient des idées et ce qu'elles étaient; lesquelles dépassaient les limites de la patrie étroite; quelle conception ils avaient du roi, de la chrétienté, de ses deux chefs, l'empereur et le pape, de l'Église et de Dieu? Voyons-nous plus clair, une fois sortis du chaos du x^e^ siècle? Nous représentons-nous avec la clarté désirable, la France, au moment où elle commence à prendre sa forme moderne; ce qu'est l'unité française au temps des premiers Valois, ce qui reste d'individualités vivantes : communes, seigneurs grands et petits, provinces diverses de la couronne; comment se sont transformées les conditions des hommes, leurs mœurs et leurs idées? Quelqu'un a-t-il sondé et compté les plaies de cette guerre de Cent Ans qui a livré au roi les ruines de la France féodale, sur lesquelles s'est établi le pouvoir absolu? On pouvait redire les mêmes questions pour des périodes plus récentes. Pour ma part, je fais l'aveu sincère que des parties entières de l'histoire de France me semblent des déserts. Toutes les notions générales exigées par les programmes et enseignées par nous sont comme un manteau jeté sur un mannequin inerte et rigide. Qu'importe, en vérité, que nous sachions, par exemple, les dates de naissance des parlements provinciaux, si nous ignorons quels hommes en étaient justiciables, quelles affaires y étaient portées, et selon quel droit on y jugeait? Qu'importe que nous écrivions dans nos programmes : Renaissance des arts et des lettres, et que nous donnions à ce propos quelques grands noms et des titres d'œuvres célèbres, si nous ne savons pas au juste l'état des esprits avant cette renaissance, l'éducation qu'on leur donnait, la somme et la nature des idées représentées par cette éducation même, et la révolution opérée dans ces idées par la Renaissance? Qu'importe que nous répétions que Sully et Colbert ont refait pour un temps les finances de la France, et que celui-ci a diminué les tailles pour accroître les aides, si nous ne connaissons pas la vie éco-

nomique de ceux sur qui pesait l'impôt? Qu'importe enfin que nous sachions le nombre et les dates des guerres religieuses et des pacifications qui les ont suivies, si, frappés de ce fait extraordinaire que les réformés, jamais vaincus, toujours favorisés par les traités, n'ont pu cependant convertir la France à la réforme, nous ne cherchons pas à savoir pourquoi la France est alors restée catholique, pourquoi Paris a été un si furieux ligueur, quelles raisons expliquent les résistances à l'édit de Nantes et la popularité de l'acte odieux et funeste qui l'a révoqué, si enfin nous ne connaissons pas toute la genèse de cette révolution, qui a transformé la France dévote du XVII[e] siècle en la France rationaliste du XVIII[e]?

Messieurs, pour nous mettre en état d'enseigner l'histoire des groupes sociaux et des groupes géographiques aujourd'hui confondus dans l'unité française et celle de la transformation continue des mœurs et des idées de nos pères, il faudra que plusieurs générations travaillent vaillamment. Voici quelle serait, à mon sens, la méthode de ce travail : mettre à profit l'œuvre si considérable de nos devanciers, employer les documents qu'ils ont publiés, tous ces travaux remarquables que nous possédons sur l'histoire provinciale, sur certaines périodes de l'histoire générale, sur de grandes institutions et sur des personnages; résumer ainsi et coordonner les résultats acquis; en même temps dresser l'inventaire des *desiderata* et se distribuer la besogne. On vient à bout de tout avec une bonne volonté persévérante et une activité bien ordonnée. D'heureux symptômes prouvent que l'on sent la nécessité de procéder à une étude méthodique de notre histoire. Vous connaissez déjà les travaux de M. Fustel de Coulanges sur l'histoire de nos institutions et vous allez avoir cette bonne fortune qu'il les continuera devant vous. M. Monod va nous donner un catalogue des documents et des principaux travaux publiés sur l'histoire de France. Un mémoire, ou, pour mieux dire, un sérieux ouvrage de M. Luchaire sur la France au temps des six premiers Capétiens, couronné par l'Institut, va être publié dans deux mois et prendre place dans votre bibliothèque. Vous assisterez, à la fin de cette année classique ou au début de l'autre, à des soutenances de thèses sur Charles le Chauve et le roi Robert. D'autres travaux sont en préparation sur cette période de nos origines nationales. On est donc en chemin et vous n'aurez qu'à suivre la voie frayée. Mon ambition pour vous est que vous vous rendiez capables de vous associer un jour à ces travaux. La Faculté des lettres me semble appelée à y prendre une part considérable,

par son enseignement d'abord, mais aussi par ses exercices préparatoires à l'agrégation et par le doctorat. L'agrégation contribuera au progrès des études sur notre histoire nationale, si les sujets des thèses d'histoire du moyen âge et moderne sont des questions d'histoire de France, et si l'on en dresse une liste méthodique assez longtemps à l'avance pour qu'il nous soit possible de tirer de nos in-folio et de publier à part les textes historiques ou juridiques dont chacune des thèses réclamera l'étude. Ainsi se formerait peu à peu une véritable bibliothèque d'étudiants. Ainsi serait appelée et retenue sur l'histoire de notre pays l'attention de tous les professeurs qui ont charge d'élèves dans les Facultés de France. Quant au doctorat, qui est un premier acte de la vie scientifique, il ne peut être soumis comme les examens à une discipline, mais les efforts individuels et libres qu'il provoque peuvent être coordonnés par l'esprit commun qui se forme ici. Dans cette Faculté où se rencontrent avec nos élèves proprement dits des élèves de l'École normale, de l'École des chartes et de la Faculté de droit, il est possible, sans gêner la liberté d'aucun, en la respectant, au contraire, comme une force précieuse, de préparer des ouvriers pour les diverses parties de notre œuvre. Nous entendons bien que tout ne sera pas fini entre nous lorsque vous nous aurez quittés. Nous vous suivrons dans vos premiers travaux, et je suis résolu, pour ma part, à ne point laisser s'endormir ceux que leurs maîtres auront jugés capables de travailler. Il sera dès lors tout naturel que, vous connaissant bien et tenant compte de vos goûts et de vos aptitudes personnelles, nous vous aidions à trouver, parmi tous nos *desiderata*, le sujet qui vous convient.

Je ne voudrais pas inquiéter cependant ceux d'entre vous dont la vocation est déjà marquée pour l'histoire ancienne : l'étude de l'antiquité classique ne sera jamais désertée en France, car l'antiquité classique est encore une patrie pour nous ; mais j'obéis à un sentiment intime très vif en insistant sur la nécessité d'un effort sérieux et suivi dans l'étude de notre propre histoire. Ce sentiment, c'est que l'Université de France a envers notre pays des devoirs dont la charge principale pèse sur les professeurs d'histoire. Ma conscience me reprocherait de ne pas vous représenter que, dans un temps où la concurrence entre les nations est violente et deviendra féroce, chaque peuple doit alimenter richement toutes les sources de son énergie nationale. Les nations les plus actives aujourd'hui recherchent dans leurs origines la démonstration de leur raison d'être et demandent au passé la garantie de leur

avenir. Ce sont des philologues et des poètes inspirés par les historiens qui ont enflammé le patriotisme des peuples slaves. L'Italie n'a pas oublié sa vieille histoire; son ambition s'inspire en partie de réminiscences, et Rome aujourd'hui nous reproche de lui avoir dérobé les ruines de Carthage. L'Allemagne conçoit une sorte de Germania mystique, dont elle vient de dresser solennellement l'idole aux bords du Rhin. Demeurerons-nous indifférents devant ce spectacle? Mais ce serait manquer au devoir même de la défensive; car la science étrangère nous attaque, elle envahit notre histoire nationale, et, trop souvent, s'efforce de la déshonorer. De savants hommes nous contestent le droit de vivre en même temps qu'ils exaltent les mérites et les vertus de leur pays. Eh bien! ou il faut nier absolument l'existence d'une force morale, la puissance des idées et des sentiments sur les âmes et par conséquent sur l'activité des hommes, ou bien il faut admettre que l'on ajoute à l'énergie nationale, quand on donne à un peuple la conscience de sa valeur et l'orgueil de son histoire, quand les hommes éclairés ont une notion nette du génie de leur pays et du rôle qu'il a joué dans le monde, et qu'un sentiment de piété envers la patrie descend des régions élevées de la recherche historique jusque dans les couches profondes du peuple. Il est vrai qu'aucun génie national n'est plus malaisé à définir que le nôtre. Gallo-romains confondus, à l'origine, dans l'empire universel de Rome; chrétiens confondus au moyen âge dans la civilisation chrétienne universelle; classiques aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, rationalistes au XVIII^e^ (ce sont encore là des formes de l'universel), notre visage ne porte pas ces traits marqués qui font la physionomie de l'Angleterre, par exemple. Mais cela même est un trait distinctif que d'avoir un génie humain, plutôt que national. Un pareil génie procède de certaines qualités natives, dont l'épanouissement a été favorisé par l'histoire. Suivre les manifestations diverses de ces qualités à travers toutes les circonstances historiques, en marquer les effets sur notre propre destinée et sur celles de l'Europe qui semble avoir oublié que nous l'avons tirée, il y a cent ans, par les idées et par la force de son assoupissement sénile, ce sera l'objet d'une philosophie de l'histoire de la France, dont chacun de nous peut bien aujourd'hui entrevoir les grandes lignes, mais qu'on ne pourra dessiner tout entière et graver qu'après de longues études.

Nous voilà loin, Messieurs, de la licence, de l'agrégation et de tous les examens; mais les examens ne doivent être que des épisodes de votre vie d'étudiants. Nous vous aiderons à les préparer

justement pour vous rassurer contre les exigences et les hasards de ces épreuves et donner ainsi à votre esprit la tranquillité que l'étude réclame. Nous avons besoin que vous ayez l'esprit tranquille et libre afin que les uns et les autres, maîtres et élèves, nous formions une véritable communauté intellectuelle, les maîtres donnant aux élèves l'exemple de leurs vies consacrées au travail et leur communiquant les fruits qu'ils ont recueillis, c'est-à-dire leur méthode et leurs connaissances, les élèves répondant à cette sollicitude par leur zèle, occupés à enrichir leur esprit par des connaissances et à la discipliner par la méthode et se préparant ainsi à recueillir notre héritage, c'est-à-dire à travailler comme nous, et, par un heureux effet de nos efforts mêmes, mieux que nous.

Nous allons bientôt nous mettre à l'œuvre. En attendant que la besogne du baccalauréat soit finie (nous avons seize cents inconnus à interroger), et que tous les cours soient repris, vous pourrez suivre les conférences dont le tableau va être affiché. A partir de lundi prochain, la bibliothèque des conférences d'histoire sera ouverte, de neuf heures à midi et d'une heure à six heures, aux étudiants régulièrement inscrits. Mardi à cinq heures, je réunirai les candidats à l'agrégation pour leur distribuer les leçons qu'ils auront à préparer. Le lendemain mercredi, à une heure et demie, je réunirai les candidats à la licence, afin de leur donner des conseils généraux que je n'aurai plus à répéter dans des entretiens particuliers, où je ferai votre connaissance personnelle.

De notre régime intérieur, j'ai peu de choses à vous dire. Nous n'avons, grâce à Dieu, que deux ou trois prescriptions réglementaires destinées à protéger votre travail dans la salle d'études du baraquement Gerson. Vous pourrez, pour le travail en commun, vous servir de notre salle de conférences, après en avoir prévenu M. Uri, notre bibliothécaire, qui est chargé de la discipline dans notre étroit logis que le désordre rendrait inhabitable. Au reste, vivez ensemble le plus que vous pourrez et sans distinction d'historiens, de philologues et de philosophes; sentez-vous les membres d'un même corps, et prenez l'esprit corporatif, dût-il vous rendre un peu insupportables. J'ai déjà dit l'an dernier, entre beaucoup de choses que j'ai répétées aujourd'hui et que je compte répéter les années prochaines, qu'il appartient à votre génération de créer les mœurs scolaires des Facultés des lettres. Je constate qu'elles se forment peu à peu. On ne vous appelle plus des candidats, comme au début : on vous appelle des étudiants ; gardez ce titre qui vous

appartient tout autant qu'aux élèves des Facultés de droit et de médecine. Ne laissez pas s'introduire dans vos habitudes la distinction entre étudiants libres et boursiers : elle ferait croire que les boursiers ne sont pas des hommes libres. Vous êtes tous des étudiants ; quelques-uns sont, par surcroît, des boursiers, mais cela ne regarde pas le public. Voilà, si vous voulez, des minuties, mais il m'arrivera souvent d'en rencontrer de pareilles dans nos conversations. Puisque je suis chargé de vivre avec vous, il y aura place, dans cette existence familière, pour de petits avis à côté des plus graves conseils. Je sais bien d'ailleurs qu'on ne fait pas les mœurs par des préceptes ni par des règlements. Nos mœurs scolaires naissent naturellement de votre bon esprit, de votre bonne volonté, du sentiment qui est en vous de la dignité du travail intellectuel, enfin de la pleine liberté dont vous jouissez et que nous respecterons, que nous défendrons même, je veux finir sur ce mot, contre cette détestable conseillère, la peur de l'examen.

# DE L'ÉTAT ACTUEL

DE

# LA QUESTION DES ÉCOLES RÉALES

# EN ALLEMAGNE

---

Mon intention n'est point d'étudier la question des écoles réales dans toute son étendue, ni de la suivre à travers les diverses phases par lesquelles elle a passé jusqu'à aujourd'hui. Ce serait porter des hiboux à Athènes et je ne veux pas répéter dans cette *Revue* ce qui a déjà été dit par d'autres, depuis longtemps et mieux que je ne saurais le faire.

Je me propose simplement de résumer les aperçus nouveaux les plus importants qui, dans le cours de l'année dernière, ont été mis en lumière par la discussion publique, et de signaler le moment décisif auquel le mouvement réalien est actuellement parvenu. — Si, dans le court espace d'une année, ce mouvement n'est pas arrivé au but suprême ardemment poursuivi par les partisans de l'école réale, à savoir la parité des droits du réalgymnase allemand et du gymnase d'humanités, il n'en est pas moins incontestable qu'il a de plus en plus entraîné dans son courant les classes éclairées de la nation et que tout ce qu'il y a en lui de force impulsive agit avec plus d'intensité que jamais dans le sens d'une solution définitive. Que ce soit aujourd'hui ou demain que les gouvernements des différents États de l'Allemagne prennent une décision et quelle que soit cette décision, elle aura en tout cas des conséquences d'une très grande portée et influera pendant longtemps sur la direction de la haute culture intellectuelle des générations futures.

Les considérations qui suivent porteront sur un double objet : d'abord les débats soulevés à différentes reprises, à la Chambre des députés de Prusse, au sujet des écoles réales; en second lieu, les jugements publiquement émis par d'éminents savants et publi-

cistes allemands sur l'état actuel de notre enseignement secondaire classique.

On a dit que « les grandes assemblées politiques sont mal qualifiées pour traiter de tels sujets jusque dans les détails, surtout pour la partie technique de l'enseignement et de l'éducation ». Évidemment il ne saurait entrer dans les attributions d'un Parlement de discuter minutieusement toute la partie technique de cet ordre de questions. C'est à la science pédagogique et à elle seule qu'il appartient de trancher en pareille matière. Par contre, les Parlements sont fort bien qualifiés pour se faire les interprètes libres et autorisés des besoins nouveaux et toujours croissants de culture dans les populations et de l'opinion publique — jusque dans ses discordances — touchant le système scolaire en vigueur, ses inconvénients et ses mauvais effets, lesquels se font sentir dans les familles, mais que les particuliers, soit par une sorte de paresse, soit par une timidité excessive, négligent de dénoncer publiquement. Cette expression donnée à l'opinion ne saurait manquer d'exercer une impression qui sera d'autant plus profonde qu'elle s'appuiera sur une exacte connaissance du véritable état des choses. Reste à savoir si une pareille connaissance de l'organisation actuelle et du degré de développement atteint par notre enseignement secondaire, ainsi que des essais qui ont été tentés dans ce domaine, est aussi commune dans les Parlements de l'Allemagne que la haute importance des intérêts en jeu le ferait désirer. Malheureusement il nous faut répondre que l'activité parlementaire est tout entière absorbée par les grandes réformes économiques, par les projets gros d'avenir du chancelier dans l'ordre politique et social, par la malheureuse campagne du Kulturkampf; autant de questions qui accaparent le temps et les forces de nos représentants à un tel point qu'avec la meilleure volonté du monde, il leur en reste fort peu pour se livrer à une étude approfondie de la réforme des études : aussi arrive-t-il que plus d'un d'entre eux est obligé de s'en tenir sur ce point à une opinion préconçue qui lui tient lieu d'une conviction qu'il n'a pu se former à la lumière de la réflexion et de l'expérience. Que l'ordre du jour amène une question d'organisation scolaire, qu'on ait à s'occuper des besoins et des droits d'établissements d'instruction qui existent depuis des siècles ou qui sont nés du progrès des sciences nouvelles et de l'évolution de la société moderne, alors, règle générale, la parole revient toujours à un même groupe relativement peu considérable d'orateurs, qui soit en raison de leur profession, soit par un goût spécial pour la

pédagogie, sont plus familiarisés avec cet ordre de questions.

Deux fois dans la même année, la question de l'école réale a été portée à la tribune de la Chambre des députés de Prusse.

La première fois (17 mars 1882), ce fut à l'occasion de la demande d'un crédit de 29,000 marks présentée par le ministre des cultes pour couvrir les dépenses nécessitées par l'introduction du nouveau plan d'études dans les établissements d'enseignement secondaire.

Comment se comportèrent les débats?

La majorité des voix se prononça énergiquement pour la nécessité d'établir la parité de droits entre le réalgymnase et le gymnase d'humanités. Un seul député prit une attitude hostile et, combattant l'éventualité d'une fusion entre les deux catégories d'établissements, exprima la crainte qu'on n'ébranlât par là le fondement sur lequel reposait en grande partie la gloire scientifique et la force de l'Allemagne; il demandait qu'on nous conservât une école dans laquelle la jeunesse du pays s'adonnait à l'étude des langues anciennes avec sérieux et persévérance (comme ç'avait été jusqu'ici la règle générale); car c'était de là qu'étaient sortis tous les hommes qui ont fait de la Prusse un grand État; et, ajoutait-il, si l'on passe en revue tous les noms illustres qui occupent une place dans les annales nationales, on s'aperçoit que tous, presque sans exception, sont les produits brillants de ce mode d'instruction. Cette dernière affirmation de l'honorable député n'a rien de bien étonnant, vu que les écoles classiques, les gymnases, ont été pendant des siècles, en Allemagne, les seuls établissements d'enseignement secondaire. Il était par conséquent impossible que les grands hommes de notre pays, qui — à quelques exceptions près — ont fait leurs études dans des établissements d'instruction publique, pussent, jusque dans ces derniers temps, sortir d'autres écoles que de celles qui existaient alors. Quant au cri d'alarme poussé par l'orateur, il était aussi superflu que téméraire. Les explications données par le ministère prussien à l'occasion du budget montrèrent que la distinction du gymnase et de l'école réale était établie dans les faits et consacrée par l'expérience : « L'idée émise par quelques personnes isolées, était-il dit ensuite, d'instituer une école unique réunissant le double caractère du gymnase et de l'école réale et ouverte à tous les jeunes gens dont la future carrière exige une préparation scientifique spéciale à une Université ou dans une école technique supérieure, est, du moins dans les conditions actuelles de la culture, — les seules dont il y ait à tenir compte,

— absolument irréalisable sans mettre en péril le développement intellectuel de la jeunesse. »

Les autres orateurs, au contraire, défendirent la cause des écoles réales avec une énergie remarquable, non sans lancer à l'occasion des critiques piquantes, voire même acerbes, à l'adresse des gymnases, auxquels ils reprochaient de ne plus être que des écoles préparatoires de philologie. On se montra très satisfait de ce que le gouvernement eût reconnu aux écoles réales de premier ordre le caractère d'établissements de haute culture, au même titre que le gymnase, quoiqu'en différant par les méthodes, et l'on sut gré au gouvernement d'avoir autorisé les écoles réales de premier ordre de Prusse à prendre dorénavant le titre de réalgymnases, parce qu'ici le nom importe quelque peu à la chose. On réitéra sur tous les tons la demande relative à l'admission des élèves des réalgymnases à toutes les études universitaires : il faudrait tôt ou tard, d'une manière ou d'une autre, en venir à accorder cette autorisation. Ne serait-il pas d'une dureté sans exemple et d'une cruauté sans excuse de conduire les réaliens, pour ainsi dire, jusqu'à la frontière de la terre promise et de les préparer à y entrer pour ensuite leur en interdire l'accès? Cette parité de droits était commandée aussi bien par la considération des succès obtenus par les *Abiturienten* des écoles réales que par celle des sacrifices considérables qu'avaient déjà faits les municipalités en faveur de ces écoles; son obtention était d'un intérêt général, et il importait à nos établissements supérieurs et aux gymnases eux-mêmes qu'elle fût assurée le plus tôt possible; on serait obligé d'y consentir, parce que les écoles réales, qu'on s'en réjouisse ou non, ont conquis au sein de la société moderne une position inexpugnable. Le dernier orateur, homme considérable et d'une grande expérience, termina cette instructive discussion, au milieu des applaudissements, par ces mots : « La seule mesure pratique à prendre est de mettre les écoles réales de premier ordre sur le même rang que les gymnases; c'est à cela en tout cas que nous porte le courant de l'opinion, et c'est une force à laquelle, — telle est ma conviction, — on ne pourra résister. Il est préférable de frayer le plus tôt possible la voie au torrent que de se laisser violemment déborder et de maintenir à à tout prix les prérogatives des gymnases. »

A son tour, le ministre des cultes, M. von Gossler, prit la parole, en termes conciliants et avec cet art délicat qui distingue ses discours et en rend la lecture si attrayante pour le lecteur allemand. Il commença par reconnaître que la question de l'extension

des privilèges des écoles réales était la plus difficile qui ait été et qui puisse jamais être soulevée. Il n'ignorait pas les vœux qui ont été exprimés à ce sujet, ni les efforts passionnés, inspirés par des motifs bien divers, qui ont été tentés à ce sujet.

On ne saurait lui en vouloir si, pénétré du vif sentiment d'une lourde responsabilité, qui, dépassant de beaucoup le champ de la présente discussion, mettait en jeu les intérêts les plus graves de la nation sous le rapport du développement intellectuel, il abordait cette importante affaire avec la même circonspection que son prédécesseur. S'il suffisait de prendre parti dans le débat, la question serait toute tranchée. Mais lorsqu'on a la responsabilité, on est moins prompt à se prononcer, et les honorables députés eux-mêmes qui ont parlé en faveur d'une extension des privilèges de l'école réale, si on leur mettait la plume en main pour apposer leur nom au bas d'un arrêté portant que les écoles réales sont investies de tous ou presque tous les privilèges des gymnases, y regarderaient certainement à deux fois avant d'engager leur signature. « Nous ne sommes pas encore arrivés aujourd'hui à un point où je puisse sentir en mon cœur le courage de franchir ce pas. Nous devons pour le moment nous en tenir à ce fait que, d'une manière générale, nous sommes redevables de notre développement et de nos progrès aux 251 gymnases dans lesquels les classes cultivées de la Prusse ont puisé leur instruction. Parallèlement se sont élevées, avec une importance croissante, 87 écoles réales de premier ordre auxquelles, ainsi que je le désire, le nom de réalgymnases va donner une situation plus correcte. Naguère encore, mon honorable prédécesseur déclarait ici même que, bien que fermement attaché à la cause du classicisme, il n'aurait jamais le triste courage de refuser à ces 87 établissements réaliens telles mesures qu'il considérerait comme nécessaires à la prospérité de ces établissements. Telle est aussi ma manière de voir. »

Le ministre continua en disant qu'il se rendait parfaitement compte de l'intensité du courant d'opinion favorable aux établissements réaliens, créé, soit par les maîtres qui exercent dans ces établissements, soit par les communes qui les subventionnent ; mais que la puissance de ce courant ne pouvait à elle seule rendre le ministre de l'instruction publique oublieux de sa responsabilité au point de lui faire abandonner sa première ligne de conduite. Il fit ensuite allusion à la crise économique, aux sombres perspectives qui pèsent sur les diverses branches de l'industrie et en raison desquelles les élèves abandonnent les classes supérieures des écoles réales pour aller encombrer celles des gymnases, ce

qui a pour conséquence une surproduction de lettrés aussi inquiétante que regrettable. Il n'accorda qu'une brève mention aux résultats obtenus par les *Abiturienten* des écoles réales dans les études universitaires dont l'accès leur est ouvert, c'est-à-dire en mathématiques, en sciences et en philologie moderne, et rappela, au sujet de l'admission aux autres disciplines, les mémoires qui furent envoyés par les Facultés, soit spontanément, soit en réponse à une consultation. Ces rapports ne se bornaient pas à se prononcer d'une manière absolue contre les écoles réales, mais la plupart du temps ils allaient jusqu'à proposer de leur retirer l'autorisation déjà concédée, en particulier le droit de suivre les cours de langues modernes sans avoir subi un second examen. Dans de telles circonstances, on ne pouvait le blâmer de dire : « A l'exemple de mon prédécesseur, je me contenterai d'assurer aux deux catégories d'établissements les moyens dont ils ont besoin pour atteindre leurs fins respectives, et le reste se trouvera plus tard, j'en suis persuadé. »

Et comme s'il tenait à ce qu'il ne subsistât pas l'ombre d'un doute à cet égard, le ministre précisa encore une fois sa manière de voir en ces termes : « Si par le développement ultérieur des écoles réales, il est de plus en plus satisfait à ces conditions d'éducation que nous considérons comme le patrimoine de nos classes instruites et cultivées, alors, à mon avis, le moment sera venu où la question des droits des écoles réales pourra être pris sérieusement en considération et peut-être même résolue. Aujourd'hui il me paraît prématuré de vouloir la résoudre. »

C'est exactement la même attitude, mais avec quelque chose de plus raide, qu'observa le ministre dans les débats qui eurent lieu à la séance du 27 février 1883, sur la même question des écoles réales. Comme on sait, un nouveau règlement des examens de médecine était sur le point d'être promulgué pour tout l'empire, avec l'ancienne disposition que seul l'examen gymnasial donnerait accès aux études médicales. Un député, partisan des écoles réales, avait déposé la modeste résolution suivante : « La Chambre des députés décide que le ministère sera invité à agir auprès du *Bundesrath,* lorsque le règlement des examens de médecine lui sera soumis, à cette fin d'obtenir que la question de l'admission des *Abiturienten* du réalgymnase aux études médicales reste ouverte jusqu'à ce que le plan d'études et le règlement d'examen pour les réalgymnases aient été complètement mis à exécution. » Il s'ensuivit des débats assez pauvres en arguments nouveaux, mais la proposition se heurta à une opposition unique, il est vrai,

de la part de la Chambre, mais cette fois absolue. Ce qu'il importe de signaler, c'est l'attitude du ministre en cette circonstance. Dans une discussion très serrée des termes de la proposition et en particulier de la partie relative à l'intervention du gouvernement auprès du *Bundesrath*, le ministre répondit par un refus catégorique, et le projet de résolution fut retiré à contre-cœur par son auteur qui ne voulut pas courir le risque d'un scrutin. En outre, le ministre crut devoir faire remarquer que la question de l'extension des droits des réalgymnases était envisagée à deux points de vue essentiellement différents : l'un, qui était principalement celui des communes, des jeunes gens et de leurs parents ; l'autre, qui, tenu un peu plus à l'écart dans la discussion générale, était celui des médecins eux-mêmes, lesquels sont absolument éloignés de l'avis que le développement de la vie moderne ait fait naître le besoin d'infuser un sang nouveau au corps médical au moyen d'une culture préparatoire toute nouvelle, et qui, de leur côté, attachent un grand prix pourle recrutement des éléments jeunes à la communauté d'origine, comme c'est le cas dans les autres corps. Leur opinion est également que la meilleure voie pour acquérir la méthode qui les rend aptes à aborder avec succès tous les problèmes même scientifiques, est une étude sérieuse des langues classiques, laquelle constitue pour l'esprit la gymnastique la plus complète. Sans prendre position dans cette question, le ministre demandait qu'on ne négligeât pas ce point de vue spécial lorsque la discussion reviendrait sur ce sujet.

On le voit, les déclarations ministérielles ne laissent rien à désirer sous le rapport de la clarté. La conclusion est finalement que la chose n'est pas encore suffisamment mûrie, — qu'il serait prématuré de trancher actuellement la question de la parité de droits des réalgymnases, — et qu'il convient de se tenir sur la réserve. Si maintenant on examine de près le discours du ministre, on ne peut que rendre hommage à son vif sentiment de sa responsabilité, à sa circonspection pleine de tact, à la manière chaleureuse et sympathique dont il aborde cette question qu'il considère moins comme une affaire d'administration que comme une affaire de cœur; et l'on comprend aisément l'attitude prudente et toute d'expectative dans laquelle il croit devoir pour l'instant se renfermer. Mais si cette réserve a son explication naturelle dans les convictions personnelles de l'honorable ministre, elle ne paraît pas cependant suffisamment fondée dans les faits.

On nous expose l'opinion de la majorité des médecins; mais nous allons bientôt entendre, de la bouche d'un professeur de

médecine, quel cas il convient d'en faire. On nous signale l'opposition absolue du point de vue des communes, des élèves et de leurs parents et de celui des médecins. Or, les intérêts personnels et corporatifs uniquement en jeu ici sont une considération d'ordre secondaire, et l'on peut se placer à un point de vue plus élevé qui permet seul de discerner le droit sentier dans cet enchevêtrement d'opinions contraires, et d'après lequel la seule considération décisive est l'intérêt de la société et le souci d'élever toujours plus le niveau intellectuel de la nation. Le ministre a également produit les rapports des Facultés; mais, comme on l'a fait observer à la Chambre même des députés, le ministre de l'instruction publique est mal inspiré d'attacher en pareille matière une importance toute particulière aux avis des Facultés, lesquelles sont composées de savants qui tous ont fait leurs premières études au gymnase. C'est à l'éducation gymnasiale que ces savants doivent leur haute position, voire leur célébrité : est-il admissible que cette éducation soit défectueuse et mauvaise? Mauvaise, elle ne l'est certainement pas; mais est-ce à dire pour cela qu'elle soit la seule bonne? On a fait allusion en passant à la surproduction des lettrés. Mais au fond le gouvernement sait bien qu'il n'y a pas à craindre que la parité des droits des réalgymnases amène un redoublement de cette surproduction. Cette presse aux portes des Facultés et des emplois publics a sa cause non dans la multiplicité des écoles, mais dans le grand nombre des emplois et la sécurité matérielle qu'ils assurent, ainsi que dans cette rage, qui sévit comme une épidémie avec toujours plus d'intensité dans notre pays, de suspendre son avenir et sa fortune aux trousses de l'État. Le ministre pense que le développement ultérieur des écoles réales leur permettra de satisfaire à toutes les conditions d'éducation que nous sommes habitués à considérer comme le patrimoine des classes cultivées et instruites, et qu'alors seulement on pourra songer à une solution définitive. Mais quelles sont ces conditions? Est-ce « la grande culture, la culture générale », « l'habitude de lier logiquement ses idées », « la méthode de concevoir nettement et la force de pensée pour s'assimiler toute nouvelle connaissance »? est-ce à ces qualités de l'esprit dont un député avait précédemment parlé que le ministre faisait allusion? Si c'est cela, — et que pourrait-ce être d'autre? — nous répondrons que ces conditions sont remplies et que, sous ce rapport les écoles réales ont donné et donnent encore pleine satisfaction. A l'égal des gymnases, elles distribuent, conformément aux programmes, une culture générale et supérieure.

A l'égal des gymnases, elles rendent leurs élèves aptes à l'étude raisonnée des sciences. Dans toutes les branches où il a été jusqu'ici possible à leurs élèves de se mesurer avec ceux des gymnases, ils ont soutenu la lutte avec honneur, non seulement à l'examen de doctorat, non seulement aux examens d'aptitude pédagogique (*Lehramtsprüfung*) en Prusse, mais encore en Bavière aux épreuves et dans les conditions suivantes :

1° 1876-1881. Examens d'aptitude pédagogique pour les mathématiques, la physique, les sciences naturelles, la chimie, la langue allemande, l'histoire, la géographie et les langues vivantes :

| | Notes | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | |
| *Abiturienten* des gymnases. . . | 9 | 52 | 39 | sur 100. |
| *Abiturienten* des réalgymnases. | 12 | 49 | 39 | |

2° 1871-1878. Examens des candidats aux emplois des Eaux et Forêts, à Aschaffenbourg :

| | Notes | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV |
| *Abiturienten* des gymnases. . . . . . | 14 | 28 | 51 | 7 |
| *Abiturienten* des réalgymnases . . . | 29 | 71 | | |

3° 1874-1882. Examens militaires (épreuves de sortie de l'école militaire).

| | Notes | | |
|---|---|---|---|
| | I | II | III |
| *Abiturienten* des gymnases. . . . . . . . . | 1 | 42 | 57 |
| *Abiturienten* des réalgymnases . . . . . . . | 4 | 53 | 43 |

4° Examens de fin d'études à l'École d'artillerie et du génie de Munich (1).

*a*) 1875-1878.

| | Notes | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV |
| *Abiturienten* des gymnases . . . . . . | | 40 | 48 | 12 |
| *Abiturienten* des réalgymnases. . . . | 18 | 30 | 48 | 4 |

*b*) 1879-1882 (2).

| | Notes | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | V | IV | III | II | I |
| *Abiturienten* des gymnases. . . | — | 23 | 77 | | |
| *Abiturienten* des réalgymnases. . | — | 41 | 59 | | |

Si les élèves des réalgymnases se sont montrés à la hauteur

(1) Valeur des notes : Excellent = I; Très bien = II; Bien = III; Médiocre (*mittelmæssig*) = IV; Faible = V.

(2) La valeur des notes a été modifiée : Excellent = V; Bien = IV; Satisfaisant = III; Insuffisant (*nicht hinreichend*) = II; Nul (*ungenugend*) = I.

de leurs émules dans ces branches de la science, pourquoi seraient-ils inférieurs dans celles dont on leur barre encore l'accès? C'est une simple question d'expérience, encore faut-il qu'il leur soit rendu possible de la tenter. Que celui qui, *a priori*, leur refuse toute aptitude de ce genre, produise donc ses raisons, ses raisons si ien fondées! Je crains fort que ces arguments, même chez les hommes les plus distingués, ne s'élèvent pas au-dessus de cette couche épaisse et obscure de préjugés surannés dont s'alimentent principalement les antipathies secrètes ou déclarées contre les écoles réales et leurs élèves. Il est évident maintenant que la perspective d'une admission possible des réaliens aux études universitaires a été repoussée, de nouveau, dans un avenir très indéterminé, par les déclarations du ministre de l'instruction publique du plus grand État d'Allemagne. Cela est absolument regrettable, aussi bien au point de vue du développement naturel et normal de notre instruction secondaire classique qu'à celui des intérêts des réalgymnases. De la sorte, on se dérobe à des difficultés qui vont chaque année s'augmentant, on ne les surmonte pas. Une prudente réserve est sans doute une qualité essentielle chez un homme d'État; mais il lui appartient non moins de faire preuve d'une hardie initiative qui domine les faits et leur commande, sans laisser arriver le moment où le *fata nolentem trahunt* trouve son application.

J'en viens à la seconde partie de mon étude, dans laquelle je me propose d'examiner les principales opinions qui ont été soutenues dans la presse allemande au sujet des écoles réales. Je n'aurai garde de fatiguer le lecteur par une énumération complète de tout ce qui a été dit et redit là-dessus l'année passée, dans les journaux et les revues. Mais je dois faire mention de trois publications qui ont paru, ces derniers temps, et qui, tant par la netteté des points de vue que par la valeur des arguments et l'autorité des auteurs, méritent au plus haut point d'attirer l'attention publique.

La première est un article de M. von Treitschke, paru dans le numéro de février des *Preussischen Jahrbücher*, et intitulé : *Observations sur notre enseignement gymnasial.* Viennent ensuite les *Lettres pédagogiques* de M. von Giesebrecht (Munich), *sur nos gymnases,* publiées en février dans la revue *Nord und Süd.* Enfin le discours prononcé à la fin de mars de cette année au septième congrès de l'Union des réalschulistes allemands, par l'éminent physiologiste de Wurzbourg, M. le professeur A. Fick, et qui a

paru à Berlin (Weidemann) sous le titre de : *La préparation aux études médicales.*

Il semble qu'en fait la controverse au sujet des gymnases et des écoles réales ait déjà abouti à quelques résultats, puisque les historiens commencent à s'en occuper. Les deux premiers écrivains sont, en effet, d'éminents historiens qui ont puissamment contribué par leurs travaux à faire la lumière dans l'histoire de notre pays et à éveiller le sentiment patriotique dans notre peuple. M. von Giesebrecht est surtout connu pour ses travaux de recherche et d'érudition; M. von Treitschke est plutôt l'écrivain éloquent et populaire.

En une trentaine de pages, M. von Treitschke nous vide son cœur au sujet de l'enseignement gymnasial. A son avis, cet enseignement est gravement compromis, et la culture de l'homme moderne est en péril. Notre vie intellectuelle s'éparpille à mille objets divers. La multiplicité stérile des connaissances (*die Vielwisserei*), la superficialité, l'inquiétude d'esprit, la spécialisation de la science, la préparation défectueuse des philologues aux fonctions de l'enseignement, la foule des spécialistes, l'engourdissement de la vie scientifique, l'affaissement des caractères, l'encombrement des gymnases, l'excès de devoirs donnés hors de l'école, les examens de fin d'études, la nouvelle orthographe selon Puttkamer, la corruption croissante du langage... tels sont les différents sujets — *et de quibusdam aliis* — dont traite M. von Treitschke. Tout cela laisse l'impression d'un discours écrit par un homme d'esprit, dont on suit avec plaisir et avec un intérêt ininterrompu la vive argumentation, ne serait-ce qu'à cause de l'accent chaleureux avec lequel il traite ces questions, et de ce talent d'exposition qui fait le succès de l'orateur. Maintes de ses allégations sont originales, bien fondées et dignes d'être prises en considération; d'autres laissent trop reconnaître le « laïque, sans prétention à des connaissances spéciales en pédagogie ». Sur d'autres points enfin ses plaintes ne présentent rien de bien nouveau, et les mêmes choses ou à peu près nous ont déjà été dites, — en termes quelque peu différents, il est vrai, — il y a quatre ans, par le R. P. Pachtler, de la Société de Jésus, dans les *Stimmen aus Maria Laach.* Du reste, ce serait faire œuvre stérile que de se borner à des plaintes : c'est le remède qui nous importe. M. von Treitschke ne manque pas non plus de nous l'offrir. Il en indique un pour tous les maux : « la simplification radicale du plan d'études, de façon à assurer leur place légitime aux exercices du corps et au libre travail personnel ». Voici quel serait, en dehors

de l'enseignement religieux, le programme des gymnases : 1° Lecture des anciens classiques; 2° Mathématiques et physique; 3° Composition allemande. A côté de cela, apparaissent toutes les autres branches à titre d'accessoires qui peuvent être les uns réduits, les autres supprimés. Réductible est l'enseignement de l'histoire; quant à l'étude du français, elle *doit* être supprimée. Sur la géographie, le dessin, les sciences naturelles, M. von Treitschke garde un silence absolu : ces branches font sans doute partie de l'accessoire destiné à être supprimé. Ainsi c'est là la recette qui doit rendre au gymnase en souffrance la vie et la santé des premiers jours!

Nous n'entreprendrons pas d'en discuter la valeur intrinsèque avec l'auteur : c'est l'affaire des représentants des gymnases, non la nôtre.

Pour ma part je n'hésite pas à reconnaître que la réorganisation du gymnase allemand a atteint un point extrême qui ne saurait être dépassé; au delà de la ligne tracée par la circulaire du ministère prussien du 31 mars 1882, le gymnase ne peut plus admettre aucune autre branche de la culture moderne dans son programme, sans s'exposer à perdre son caractère primitif et à faire, pour ainsi dire, éclater les formes traditionnelles qui constituent son originalité. Mais tout autre est la difficile question de savoir jusqu'à quel point il sera permis de reculer en deçà de cette ligne sans par trop fermer le gymnase aux exigences impérieuses de la vie moderne et l'exposer au danger de perdre les sympathies qu'il rencontre encore dans les classes éclairées de la nation. Par contre, il est facile de voir que la nécessité d'un enseignement parallèle et complémentaire et le droit des réalgymnases de prendre place à ce titre à côté des gymnases d'humanités ne pouvaient être plus clairement démontrés, — s'il est encore besoin d'une démonstration, — que par l'essai de M. von Treitschke de résoudre dans un sens décidément réactionnaire les difficultés soulevées par la réforme des gymnases. Quoi! les prodigieux et bienfaisants progrès des sciences qui ont transformé le monde, toutes ces perspectives profondes ouvertes sur les merveilles de l'univers, les gigantesques accroissements de nos connaissances historiques, tout le vaste domaine de l'art et de l'industrie modernes, lequel demande à être observé par des yeux qui ont appris à voir, tout ce riche ensemble de la vie intellectuelle de nos jours ne resterait ignoré que dans les établissements où sont élevés les futurs chefs et conducteurs de la nation?

Là seulement on refusera au jeune homme qui arrive à l'âge

de raison quelques notions élémentaires sur le monde qui l'entoure, et sa connaissance de la nature au lieu d'être le fruit d'une instruction méthodique, consistera en notions mal ordonnées, acquises au hasard, selon son caprice et à ses heures de loisir ? M. von Treitschke, qui prend une si vive part à la vie publique, à tout ce qui intéresse le pays, ne doit pas ignorer sans doute que de jour en jour s'accroît irrésistiblement le nombre des gens cultivés qui, tout en reconnaissant volontiers ce qu'ils doivent aux dieux de l'antiquité et aux bienfaits des études classiques, veulent aussi rendre à César ce qui appartient à César et désirent que leurs fils soient familiers non seulement avec l'Hellade et le Latium, et avec les mystères de la grammaire des langues mortes, mais quelque peu aussi avec les choses de leur temps et de leur entourage, trouvant intolérable qu'à la sortie de l'école ces nourrissons de l'éducation classique se montrent aussi « pris au dépourvu qu'un souriceau tout jeune » en présence des difficultés de la réalité et au milieu des circonstances les plus communes de la vie quotidienne. Ils demandent qu'au XIX^e siècle l'État conserve ou fonde des écoles dans lesquelles cette culture formelle de l'esprit, à laquelle M. von Treitschke attache, avec raison, un si haut prix, continue à être donnée quoique à l'aide d'autres moyens, et dans lesquelles aussi les moyens de culture des temps modernes soient mis en œuvre, sans rompre brusquement tous les liens qui nous rattachent à l'antiquité et à la tradition historique de l'école classique.

Toutefois M. von Treitschke n'est pas non plus d'avis que le gymnase suffise à préparer à toutes les carrières. La diversité dans la vie sociale, nous dit-il, entraîne la diversité dans la préparation aux différentes professions, et il n'y a pas lieu de s'en plaindre, car les grands intérêts communs de la bourgeoisie finissent toujours par rapprocher de nouveau les classes de la société. Mais cette autre école, reconnue nécessaire à côté du gymnase, n'est point le réalgymnase, c'est l'école réale *non latine*. Oui, l'école non latine, voilà le dernier atout qu'on abat pour faire échec au réalgymnase ! L'auteur connaît-il l'histoire des mésaventures par lesquelles a passé la *lateinlose Realschule* tant au nord qu'au sud de l'Allemagne ? En 1877, le ministère bavarois (*Ministerium des Innern fur Kirchen-und Schul-Angelegenheiten*) a transformé une *Gewerbschule* dont le cours était de trois années en une école réale non latine d'un cours de six années. Il n'est pas un homme compétent qui ne reconnaisse, l'utilité d'un semblable établissement une fois admise, que l'organisation de l'école réale

bavaroise est une organisation modèle. Ce n'est que dans le courant de cette année scolaire que les élèves entrés en 1877 étant passés dans le cours supérieur, le nouvel établissement s'est trouvé au complet, et dès le mois de décembre, une tempête s'élevait au sein du *Landrath* bavarois contre cette école, avec une violence telle, qu'elle eût emporté du coup toute une série d'établissements du même genre, si le ministère ne s'était énergiquement refusé à formuler dès lors un jugement définitif et à se prononcer sur le sort de ces établissements, la plus simple justice exigeant qu'on laissât tout au moins aux nouvelles écoles le temps de faire leurs preuves. Que M. von Treitschke relise une fois ces débats du *Landrath,* et il ne tardera pas à se convaincre qu'il n'est pas seulement « vraisemblable », comme il pense, mais absolument certain qu'il s'écoulera encore beaucoup de temps avant que les préjugés absurdes qui existent contre les écoles réales non latines aient complètement disparu. Dans l'état actuel des choses, ni le gymnase ni l'école réale non latine n'est en état de suppléer au réalgymnase, à ce malheureux réalgymnase que M. von Treitschke exécute sans pitié et si sommairement à la fin de sa brochure. Nous aurions su un gré immense à l'auteur s'il nous avait dit combien de réalgymnases il a visités et combien d'élèves réaliens il a connus, combien de fois et jusqu'à quel point il a cherché à pénétrer dans l'esprit de ces nouvelles écoles. Le lecteur averti ne se laisserait pas aller du moins à l'impression pénible, et certainement mal fondée, qu'il est en présence d'une réédition d'anciennes objections ressassées à satiété contre les réalgymnases, objections qui ne reposent même pas sur « une expérience personnelle fortuite », et qui cent fois reproduites ont été cent fois réfutées.

« Les écoles réales, nous répète-t-on, ont été une excellente institution jusqu'au jour où elles ont commencé à sortir de leur sphère, et, infidèles à leur destination première, tenté une vaine lutte contre les gymnases. » — Mais partout, dans tous les États de l'Allemagne, à cet égard absolument indépendants les uns des autres, l'école réale a accompli cette évolution : simple école spéciale, à l'origine, elle s'élève toujours plus au rang d'école de culture générale et supérieure. Est-il admissible que cette évolution n'ait pas sa raison d'être dans la marche naturelle des choses, et soit sans aucune connexion avec ce que M. von Treitschke dit constituer « le caractère propre de notre siècle et sa grandeur »? Si l'école réale s'est élevée au rang qu'elle occupe aujourd'hui, faut-il en rendre responsables des ministres timides et à courte vue ou leurs conseillers, au lieu d'y voir le résultat

des efforts d'hommes intelligents qui, là où les anciennes routes étaient insuffisantes, ont préparé une nouvelle voie en rapport avec la transformation de l'éducation et de la société? Ils savaient parfaitement qu'on ne peut pas demeurer éternellement ce qu'on était hier et ils laissaient à d'autres de soupirer, dans le siècle des chemins de fer, après les roulottes (*Reichspostschnecke*) de Turn et Taxis.

« Les bancs déserts de la *Prima* prouvent irréfutablement que l'école réale est incapable de remplir sa tâche. » — Quiconque s'est appliqué un peu sérieusement à l'étude de la question sait parfaitement que la cause de cette désertion n'est pas dans l'insuffisance de l'école réale, mais uniquement dans la situation inégale qui lui est faite. Il est bien naturel qu'un père de famille, surtout si son fils est heureusement doué, le fasse entrer de préférence dans un gymnase dont le diplôme lui ouvrira l'accès de *toutes* les études.

« L'enseignement du latin restera aussi misérable dans les écoles réales que celui du français dans les gymnases. » — Comparons le nombre d'heures, consacrées au latin :

En Prusse : gymnase, 77 heures. Réalgymnase, 54.

En Bavière : gymnase, 73 heures. Réalgymnase, 66.

Malgré tout, l'enseignement doit rester misérable! et pourquoi? « Par cette seule et même raison qu'il est sans aucune connexion réelle avec les autres branches d'étude. » N'est-il pas dommage vraiment que M. von Treitschke ait négligé de nous dire, à cette occasion, quelle connexion interne relie les mathématiques à l'enseignement des langues classiques au gymnase!

« L'école réale doit répondre aux besoins du présent : les mathématiques, les sciences naturelles et les langues modernes sont ses éléments; le gymnase vit dans le monde de l'histoire. » — Sans doute, l'école réale a son objectif dans le présent; mais tout d'abord elle est aussi rattachée au « monde de l'histoire » par le lien de la langue latine, qu'il sera longtemps nécessaire de conserver. Longtemps, mais non toujours, car l'évolution naturelle des choses doit nécessairement aboutir à affranchir la civilisation chrétienne de l'éducation qui puise ses leçons dans l'antiquité païenne.

M. von Treitschke déplore le rapide accroissement du nombre des étudiants (1), et de l'affluence des réaliens à la Faculté philosophique. Mais nous avons déjà fait observer plus haut que la

(1) En 1872 ce nombre était de 15.112; de 22.864 en 1882.

recherche des emplois publics a d'autres causes que l'existence des écoles réales, et quant à l'affluence des réaliens à la Faculté philosophique, l'explication en est bien simple : ils ne sont admis à aucune autre.

« Un étudiant qui ignore le grec et sait mal le latin, — c'est naturellement de l'*Abiturient* de l'école réale qu'il s'agit, — ne saurait se livrer à une étude philologique approfondie des langues modernes.» — Pour ma part, je concède volontiers que la connaissance de la langue grecque est d'un grand prix pour l'étude des langues modernes. Mais il convient aussi de consulter les résultats des examens, et ceux-ci parlent en faveur des *Abiturienten* des écoles réales. Déjà, en 1881, le professeur de zoologie de Strasbourg soutenait ni plus ni moins, dans la troisième livraison de la *Deutsche Revue*, qu'il « n'y avait qu'une voix pour condamner l'absurdité complète du décret qui autorise les écoles réales à préparer à l'étude des langues modernes ». Comme zoologiste, l'honorable professeur était certainement très compétent en la matière. Le professeur de langues modernes de Marbourg, s'appuyant sur les expériences qu'il lui a été permis de faire pendant huit ans, comme professeur et comme examinateur, répond catégoriquement : « C'est absolument faux. Il suffit seulement d'être quelque peu au courant de ce qui a paru à ce sujet pour se convaincre de l'inexactitude de cette affirmation. »

« La majorité des savants, continue M. von Treitschke, s'accorde à dire que si l'élève du gymnase n'emporte qu'un très léger bagage de connaissances positives, par contre, il fait, dans la suite, des progrès plus rapides et plus sûrs dans les sciences que les élèves des écoles réales.»— De ce nombre est certainement le professeur de botanique de B., au sujet duquel M. Steinbart raconte une si jolie anecdote. Elle est trop caractéristique et instructive pour ne pas mériter la publicité de la *Revue internationale*. Lorsque le ministre Falck, il y a quelques années, invita les Facultés à transmettre dans un rapport les observations qu'elles avaient eu l'occasion de faire sur les mérites respectifs des *Abiturienten* des gymnases et des écoles réales, ce professeur de botanique dit à son aide : « Nous allons avoir à donner notre avis : il va de soi que les *Abiturienten* des gymnases sont les meilleurs. » — « Mais, Monsieur le professeur, observa l'aide-naturaliste, M. X. qui récemment a obtenu la mention *summa cum laude* en sciences naturelles est un élève d'école réale. » — « C'est une exception. » — « Et M. le Dr B., privat-docent à l'Université, sort également d'une école réale. » — « Mais c'est aussi une exception ! » répliqua aigre-

ment le professeur. — « Et, continua courageusement l'aide-naturaliste, il y a quelques semaines, un *Abiturient* d'une école réale a passé avec la note I l'examen de capacité à l'enseignement de la chimie et des sciences naturelles.»— « Exceptions,exceptions que tout cela! » répondit pour la troisième fois le professeur. — « Nous sommes bien sept ou huit réaliens à Bonn qui étudions les sciences naturelles. » — « Quoi! s'écria le professeur, se tournant brusquement, *vous* aussi vous êtes réalien? » — « Mais oui, Monsieur le professeur. » — Hé bien! c'est pour le coup que vous êtes une exception! » Cela dit, il quitta la salle.

M. von Treitschke s'en réfère au jugement des savants. Soit! écoutons une fois un savant. Naturellement nous récusons celui qui, invité à transmettre, dans un court délai, son avis au ministre de l'instruction publique, se tire d'affaire par un rapide examen de la question. Nous ne pouvons admettre que le témoignage d'un savant qui, libre de toute idée préconçue, s'est, de son propre mouvement, livré depuis des années à des recherches dans ce domaine, et a par là acquis le droit de parler avec autorité et d'imposer son opinion à l'attention de tous. L'éminent physiologiste, M. A. Fick, dans le remarquable et intéressant discours, mentionné plus haut, qu'il a tenu le 29 mars dernier au congrès des réalschulistes allemands, s'est exprimé de la manière la plus catégorique en faveur des réalgymnases et de leurs *Abiturienten*. Qu'on nous permette d'en citer les passages les plus importants :

« La médecine est une application des sciences naturelles; les sciences naturelles, une application des mathématiques; il en résulte que la meilleure école préparatoire aux études médicales sera celle dans laquelle on fait les meilleures études de mathématiques, — et cette école est le réalgymnase. »

On allègue que la culture scientifique donnée par le gymnase d'humanités, lequel est supérieur sous d'autres rapports, est largement suffisante. « C'est là une erreur qui repose sur une ignorance totale de ce qu'exige l'étude des sciences naturelles. Si l'on veut que la médecine fasse des progrès de plus en plus rapides pour le soulagement de l'humanité souffrante, il est indispensable que tous ceux qui s'y destinent aient été soumis à la sévère discipline des mathématiques, et c'est ce qu'il est impossible d'obtenir dans un gymnase d'humanités, même après toutes les réformes du monde. »

Il ne s'agit pas ici, continue le professeur Fick, de l'acquisition une fois pour toutes de certaines notions, mais de l'exercice d'une aptitude, laquelle ne peut être développée que par une pratique

constante. Il y a de graves lacunes dans l'éducation première d'un étudiant en médecine sorti d'un gymnase d'humanités : par exemple, il ignore le dessin de perspective, excellent comme moyen de culture générale, inappréciable pour l'éducation de l'œil et surtout pour la préparation technique de l'étudiant en médecine; il a aussi les plus grandes difficultés à se rendre parfaitement maître de certaines parties de la physiologie d'une importance capitale dans la pratique. Ce qui lui manque encore, c'est d'être bien familiarisé par la pratique avec la notion fondamentale de l'analyse mathématique, la notion de la *fonction*, d'où l'impossibilité pour lui de se reconnaître aisément et sûrement dans les rapports complexes de grandeurs différentes. Les éléments des sciences naturelles ne lui ont pas non plus été inculqués assez tôt. Par contre, on fait valoir que, grâce à sa connaissance de la langue grecque il sait remonter à l'étymologie des termes techniques de la science médicale. « C'est là, réplique M. Fick, une plaisanterie de mauvais goût en matière si sérieuse. »

On pourrait encore invoquer l'expérience : les exemples d'étudiants en médecine préparés dans des réalgymnases, pour être isolés et rares, n'en sont pas moins probants en faveur de ces établissements. Et malgré cela, les sociétés médicales ont manifesté une opposition vraiment surprenante.

« Le motif de cette attitude hostile est très visiblement dans l'égoïsme de l'esprit de corps; c'est la crainte que l'admission des réaliens n'ait pour effet de diminuer la considération du corps médical près du public. Cette crainte est absolument dénuée de fondement comme le prouve l'exemple du corps des officiers. Et fût-elle fondée, elle ne saurait peser de quelque poids auprès du législateur qui a pour devoir de légiférer sur l'instruction non pour le mieux du corps médical, mais pour le mieux des patients. Je préfère encore livrer mon corps entre les mains d'un habile barbier armé du laryngoscope, de la sonde ou de la lancette, qu'entre celles du plus hardi docteur qui, comme c'est encore trop souvent le cas, n'a peut-être jamais manié ces instruments. En effet, l'instruction de nos médecins laisse beaucoup à désirer sous le rapport technique et pratique. » Il en serait tout autrement si les étudiants sortaient d'un réalgymnase, car ils n'auraient plus besoin alors de consacrer une aussi grande partie de leurs années d'Université à des études théoriques qui auraient dû être faites antérieurement.

Il y a encore d'autres raisons, d'après M. Fick, qui militent en faveur de l'admission des réaliens. N'a-t-on pas prétendu que la

valeur morale d'un homme dépendait de son éducation au gymnase, c'est-à-dire de la connaissance de l'antiquité païenne! Et cela au XIX^e siècle de l'ère chrétienne. Quant à l' « idéalisme », qui serait aussi le privilège de la culture classique, sa véritable mesure n'est-elle pas dans la grandeur des sacrifices consentis par chacun pour *son* idéal? Or, l'on soutiendra difficilement que cet esprit de sacrifice soit plus grand chez les gens cultivés que dans les autres classes de la population.

Que faut-il penser de cette culture vraiment humaine dont le gymnase aurait le monopole?

Sans doute, l'étude de la grammaire, en particulier de la grammaire des langues anciennes, est éminemment propre à assouplir l'esprit. Mais « répéter cet exercice deux fois sur deux objets différents, le grec et le latin, c'est tout simplement un gaspillage de force et de temps. J'ai, ces dernières années, surveillé de très près le développement intellectuel de mes deux fils, élèves d'un gymnase d'humanités, et observé, lorsque l'étude du grec est venue s'ajouter à celle du latin, que le gain n'était absolument pas en rapport avec la dépense de temps et d'efforts qu'elle exigeait ». Combien il serait plus avantageux pour tous, théologiens, juristes et autres (1), d'être rompus à l'étude des mathématiques et des sciences physiques qui représentent un nouveau *moment* de l'éducation formelle. Et sous le rapport de l'éducation formelle quels sont donc les résultats obtenus par le gymnase? Voici comment s'exprime dans son rapport sur les études médicales la Commission spéciale (*Fachverstændigen-Kommission*) d'Alsace-Lorraine :

« Beaucoup d'étudiants en médecine, après avoir passé dix années sur les bancs d'un gymnase, sont incapables d'observer d'un coup d'œil rapide et sûr de simples phénomènes sensibles, de rendre compte de leurs observations en un langage exact, et d'en déduire avec une suffisante dextérité les conséquences qui en découlent. On voit trop souvent des jeunes gens de vingt ans, dont le cerveau a été dix années durant bourré de connaissances littéraires et scientifiques, qui sont hors d'état dans une clinique de donner une réponse courte, pertinente et précise à une simple question à laquelle tout homme doué de bon sens et d'une instruction élémentaire serait à même de répondre. »

Est-ce que, en revanche, les gymnases atteignent réellement leur but qui est « de nourrir leurs élèves de l'esprit de la Grèce

(1) L'illustre Cavour était un mathématicien; M. Freycinet, « le plus grand homme d'État de la troisième république », est un ancien élève de l'École polytechnique.

antique » ? — « Je suis fermement persuadé, répond M. Fick, qu'un bon élève de réalgymnase qui lit Homère, Eschyle, Sophocle dans une traduction, et qui, en outre, reproduit en dessin les chefs-d'œuvre de l'architecture et de la sculpture grecques, pénètre bien plus profondément dans l'esprit de l'hellénisme, qu'un élève d'un gymnase littéraire, auquel les difficultés philologiques qu'il a à surmonter font certainement perdre de vue les beautés du style. »

Puis, faisant allusion aux succès obtenus par les réaliens dans les examens qui leur sont accessibles et au résultat final, l'orateur ajoute : « Quiconque examine sans parti pris la chose en elle-même et les expériences faites, devra avouer que la route du réalgymnase conduit à un but pour le moins aussi élevé, sous tous les rapports, que celle du gymnase littéraire, et que, par conséquent, il ne peut être qu'avantageux pour l'État d'accorder au premier la parité de droits complète. Pour ma part, j'ai la ferme conviction que si pendant quelque temps les deux écoles étaient placées dans des conditions également favorables, le réalgymnase ne tarderait pas à prendre une telle avance, qu'on en viendrait peut-être à supprimer le gymnase littéraire. »

Telle est, dans ses traits principaux, l'argumentation du savant physiologiste. On voit quel abîme sépare son jugement de celui de l'éminent historien von Treitschke sur le réalgymnase qu'il voudrait désigner à la manière française sous le nom de « gymnase des sciences ». Chez M. von Treitschke, un parti pris intransigeant contre le réalgymnase ; chez M. Fick, une mordante critique, — à mon avis quelquefois trop mordante, — du gymnase d'humanités. L'un voit dans le réalgymnase « le produit d'une ambition maladive, aussi mal venu que le nom est mal trouvé » ; l'autre estime que la culture réalienne est *pour le moins* égale à la culture littéraire. Et des deux côtés l'on termine par des prophéties de malheur.

L'antithèse ne saurait être plus accentuée ; nulle conciliation possible entre ces deux extrêmes.

Que peut bien nous dire encore le troisième témoin qu'il nous reste à entendre, le savant historien W. von Giesbrecht? Son témoignage est appelé à peser d'un grand poids dans la balance. Cette grande autorité n'est pas due à la renommée du savant ; car on peut être un illustre savant et ne rien entendre aux choses d'enseignement, mais bien à sa profonde connaissance de cet ordre de questions. Né dans l'enceinte d'une célèbre *Klosterschule,* M. von Giesbrecht y a passé son enfance et les premières années de sa jeunesse ; puis il a, pendant vingt ans, exercé les fonctions de

professeur à une *Fürstenschule.* Depuis qu'il occupe une chaire de Faculté, ses fonctions lui ont permis de suivre de près les questions d'enseignement secondaire. Il est, en effet, membre du conseil scolaire de Bavière, qu'il préside en cas d'empêchement du ministre. En cette qualité, il se trouve bien placé pour être informé de tout ce qui concerne les écoles moyennes bavaroises, et, comme *Ministerialkommissar*, de se former de première main une opinion personnelle sur la situation de l'enseignement secondaire. J'ai eu personnellement l'honneur, il y a quelques années, au réalgymnase de Nüremberg, de voir deux fois ce vénéré vieillard, si jeune d'esprit et de cœur, assister à ma classe, à laquelle, après avoir écouté, il prenait une part active par ses questions. Il est hors de doute, me semble-t-il, que cet homme-là au moins, ne serait-ce qu'en raison de son éducation première, est à cent pieds au-dessus du soupçon d'être influencé dans ses jugements par une prévention quelconque en faveur des réalgymnases.

Je résiste difficilement au plaisir de rapporter ici quelques-unes des observations de cet homme éminent relatives à nos gymnases classiques, à leurs défauts réels ou prétendus. Mais, obligé de ne pas dépasser certaines limites, je me bornerai à donner communication des passages les plus importants de la seconde partie de sa lettre sur les réalgymnases. Le mieux est encore de laisser la parole à l'auteur :

« On ne peut que se féliciter, lorsqu'on doit parler des réalgymnases, de ce que ces établissements, dont la nature propre se laissait mal apercevoir sous la diversité de l'organisation, aient revêtu ces derniers temps, dans la majeure partie de l'Allemagne, une forme bien arrêtée. Si auparavant ils paraissaient un peu au-dessus des écoles spéciales, aujourd'hui ils se montrent préoccupés, à l'égal des gymnases, de donner une culture générale, avec cette différence que les moyens employés sont en partie autres. La principale différence consiste en ce qu'ils suppriment l'étude du grec afin de donner d'autant plus d'extension aux langues modernes, aux mathématiques et aux sciences naturelles. En admettant même que, dans leur organisation actuelle, il subsiste quelques indices d'une affinité assez étroite avec certaines branches techniques, il n'en reste pas moins vrai que, dans les parties essentielles, ils se présentent désormais en concurrence déclarée avec nos gymnases classiques.

« On peut déplorer qu'un pareil schisme se soit produit au sein de l'enseignement secondaire, que les anciennes écoles

soient obligées, pour affirmer leur originalité vis-à-vis des nouvelles, d'accentuer plus nettement leur caractère littéraire sous l'épithète de gymnases d'humanités ; mais ces vains regrets, ne changent rien à l'existence d'établissements dont le développement s'est accompli avec une certaine nécessité en concurrence avec le gymnase classique, et ne feront pas cesser la rivalité qui en est la conséquence inévitable.

« Il y a trop peu de temps que les réalgymnases ont revêtu une forme bien arrêtée pour qu'on soit en mesure de les juger à bon escient. Les observations que j'ai été à même de recueillir jusqu'ici m'ont favorablement disposé en faveur de ces établissements, mais elles sont trop isolées pour que j'ose en tirer des conséquences générales. Si l'on démontre, à l'aide des données statistiques, que les élèves des réalgymnases ont, en moyenne, fait aussi bien ou mieux que les élèves des gymnases, dans les quelques examens où ils peuvent se mesurer avec ces derniers, un tel fait mérite certainement d'être pris en considération ; mais il ne faut pas non plus perdre de vue que le genre de savoir dont il est fait preuve ordinairement à un examen n'est pas une mesure suffisante pour apprécier le degré de culture. Sans doute, point de culture sans savoir, mais on peut savoir beaucoup de choses sans être, dans le vrai sens du mot, un esprit cultivé.

« Les succès obtenus par les réalgymnases doivent être pris d'autant plus en considération que ces établissements ont eu d'assez grands obstacles à surmonter avant de pouvoir entrer en ligne. C'est, en effet, pour eux un grave désavantage que la plupart des études universitaires soient fermées à leurs *Abiturienten :* pour peu qu'un enfant paraisse bien doué, ses parents, désireux de lui laisser le plus grand choix possible de carrières, se voient contraints de le faire entrer dans un gymnase d'humanités.

« Aussi est-il à désirer que l'on ouvre aux élèves des réalgymnases l'accès de toutes les études universitaires afin que les conditions de la lutte étant égales, on arrive à un résultat certain ; mais je comprends que l'idée d'une pareille expérience soulève beaucoup d'hésitations, car ici ce n'est pas seulement le bonheur privé de l'individu, mais aussi les plus graves intérêts de l'État qui sont en jeu. »

M. von Giesbrecht ne s'explique pas sur la nature des hésitations que soulève l'admission des *Abiturienten* du réalgymnase, et des graves intérêts d'État ici en jeu. Ces derniers sont en grand nombre, desquels est-il question dans l'espèce ? Et comment réfuter des craintes, — si nombreuses soient-elles, — lorsqu'on

ne les fait pas connaître? N'importe, il nous suffit qu'un homme de la valeur de M. von Giesbrecht déclare l'admission des *Abiturienten* désirable, et que dans cette question son équité et son tact d'historien ne se soient pas démentis et lui aient fait trouver la seule issue par laquelle les écoles réales allemandes puissent sortir de l'intolérable situation où elles se trouvent aujourd'hui.

Le ministre de l'instruction publique du plus puissant État de l'Allemagne, par trop sensible à ces craintes inexprimables, ne peut se décider, nous l'avons vu, à s'engager dans cette voie. Il attend. Savoir attendre est un art : qu'attend-il? Que les réalgymnases aient fait leurs preuves? Je le demande encore, que doivent-ils donc faire qu'ils ne l'aient déjà fait? Lorsqu'une année de plus se sera écoulée, quels seront donc les nouveaux motifs positifs que la marche naturelle des choses aura fournis au ministre, et de nature à lui rendre plus facile la solution définitive? Il est possible que la constance et l'activité incessante des réalschulistes aient pour effet de multiplier le nombre de leurs partisans dans les hautes et moyennes classes de la société. Mais les écoles réales mêmes payeront chèrement la politique d'atermoiement suivie par le ministre. La parité de droits est devenue pour les réalgymnases une question de vie. Dans les grandes villes, dans les centres industriels, ils pourront encore, sans de nouvelles concessions, se soutenir et prospérer. Mais dans les autres endroits, rien ne pourra les empêcher de dépérir, et ils tomberont au rang d'entrepôt général de toutes les médiocrités et incapacités. Ici un réalgymnase est déjà complètement ruiné, là un autre est à la dernière extrémité, ailleurs on a tenté vainement de transformer des réalgymnases en gymnases. Ces tentatives ne manqueront pas de se renouveler. Assistera-t-il d'un cœur paisible à cette ruine, le ministre qui possède à un si haut degré le sentiment de sa responsabilité, et qui, à l'exemple de son prédécesseur, a déclaré qu'il n'aurait jamais le courage de refuser aux écoles réales les mesures regardées comme nécessaires à leur prospérité. On prétend que, dans une entrevue avec les directeurs des réalgymnases de Berlin, il lui serait arrivé de dire qu'il « ne pouvait pourtant pas semer leur chemin de roses ». Ils sont certainement trop modestes pour élever de telles prétentions! Mais il y a une chose que, forts du sentiment de leur bon droit, ils pourraient à juste titre attendre du ministre, c'est qu'il prête son concours à la suppression des épaisses broussailles qui encombrent le chemin, paralysent tous les efforts et empêchent

la jeune plante de se développer librement si toutefois elles ne l'étouffent pas complètement.

Le mouvement qui a créé les écoles réales est arrivé à un point où il ne saurait demeurer stationnaire. Il doit se continuer. Mais dans quelle direction ?

Trois voies s'ouvrent devant nous. Supprimer les deux écoles actuelles et les remplacer par une création nouvelle qui soit leur synthèse ; — ou bien en supprimer une seule des deux ; — ou bien finalement les laisser subsister l'une à côté de l'autre comme jusqu'à maintenant, mais avec la parité non seulement des devoirs, mais aussi des droits.

La première solution serait celle de « l'école unique » dans laquelle tous les moyens de culture dont dispose notre temps, ceux de la tradition et ceux que nous devons aux progrès de la science, seraient mis à profit pour l'éducation. Cette *Einheitschule* est l'Eldorado des pédagogues amateurs d'Allemagne, pour la plupart savants professeurs, qui occupent leurs loisirs à esquisser sur le patient papier des plans d'école magnifiques. Ces beaux projets peuvent sans doute trouver leur réalisation dans un avenir encore hors de vue : tant de choses sommeillent ainsi dans le sein du lointain avenir ! Mais, pour l'instant, dans les conditions actuelles de la culture, ainsi que s'exprime le ministre prussien, ils sont irréalisables. L'année a encore 365 jours et le jour 24 heures ; et la capacité d'assimilation de la jeunesse n'est pas devenue plus grande qu'elle ne l'était hier et avant-hier; et il n'est pas vraisemblable que la création de « l'école unique » y puisse jamais rien changer. Ou bien nous réserverait-on de goûter enfin les bienfaits de la fameuse bifurcation dont la France a été favorisée en 1852 ?

La seconde solution a du moins pour elle d'être très simple. Certes, il ne manque pas de zélateurs fanatiques, même en Allemagne, qui seraient disposés à sonner aujourd'hui plutôt que demain la dernière heure des gymnases classiques. Mais on peut dire de ces exaltés ce que le professeur cité plus haut disait des réaliens qui réussissent : « Ce sont des exceptions. » Le sourire est la seule réfutation que mérite une idée aussi insensée. Le gymnase a été pendant des siècles un foyer trop important de notre culture; et il tient une trop grande place dans le développement historique de notre nation pour être ainsi relégué au rebut. Une suppression violente de nos gymnases classiques serait un malheur national ; mais il n'y aurait pas moins de dommage à supprimer les réalgymnases. On peut ruiner ces écoles modernes,

mais les besoins qui les ont fait naître subsisteront. Ils reviendront sans cesse frapper à la porte des gymnases et réclamer avec une énergie croissante la place qui leur appartient. L'existence des réalgymnases détourne actuellement la violence du courant ; mais s'ils venaient à disparaître, les gymnases d'humanités, menacés plus que jamais dans leur constitution originale, seraient peut-être les premiers à désirer leur prompt rétablissement.

Il ne reste donc qu'une seule voie praticable, depuis longtemps indiquée : la coexistence avec parité de droits des deux établissements. Cette demande, formulée déjà assez souvent, doit être sans cesse renouvelée au non de l'équité et dans l'intérêt du développement normal et fécond de tout notre enseignement secondaire. Une chevaleresque joute entre les deux écoles, voilà ce que nous réclamons, à la condition qu'on ne lie pas bras et jambes à l'un des deux champions, mais qu'on les laisse l'un et l'autre déployer leurs forces en toute liberté. M. V. Giesbrecht estime peu probable le triomphe final des réalgymnases. M. Fick le tient pour certain. Nous ne nous creuserons point la tête pour savoir qui des deux a raison : l'avenir saura bien nous l'apprendre. C'est un souci que nous pouvons laisser à ceux qui viendront après nous; nous bornant à suffire aux besoins du présent. Dans le numéro d'août de la *Revue des Deux Mondes,* un Français, homme d'esprit, et, semble-t-il, très au courant de tout ce qui con cerne notre enseignement secondaire, nous adresse un double éloge : « Les Allemands, dit-il, ont fait sagement en renonçant à entamer dans les mêmes établissements toutes les matières de l'enseignement secondaire et en répartissant ces matières entre deux systèmes d'études. Ils ne font pas moins sagement en attribuant à ces deux systèmes des droits égaux pour le recrutement des professions. » Le premier éloge est fondé. Combien de temps faudra-t-il encore pour que nous méritions le second ?

**Michel KRÜCK.**

Directeur du Réalgymnase de Würzbourg.

# QUELQUES RENSEIGNEMENTS

SUR

# L'ÉTAT DE NOTRE ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

---

Un article très remarquable (1) a déjà appelé l'attention de nos lecteurs sur une publication nouvelle du ministère de l'instruction publique qui a pour titre : *Enquêtes relatives à l'Enseignement supérieur*. Nous n'avons donc plus à louer M. Dumont de son heureuse initiative. L'opinion réclame depuis longtemps d'utiles réformes, et elle se plaint parfois de la lenteur que met à les réaliser l'administration qu'elle juge toute-puissante. Celle-ci cependant s'informe partout des besoins de notre haut enseignement et sur tous les projets dont elle va saisir le conseil supérieur, consulte préalablement les facultés compétentes. Elle agit aujourd'hui avec sagesse en publiant les principaux résultats de ces consultations et de ces recherches. C'est pour elle encore le meilleur moyen de contenir les impatiences les plus légitimes, de prouver qu'elle ne peut ni faire à la fois tout ce qu'il faudrait, ni faire du coup tout ce qu'elle voudrait.

Nous avons sous les yeux les sept premiers fascicules des *Enquêtes*. Voici leurs titres :

1° Doctorat ès sciences médicales (122 pages);

2° Baccalauréat ès sciences restreint (66 pages);

3° Régime des écoles de plein exercice et des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie (243 pages);

4° Cours libres (200 pages);

5° Discipline dans les Facultés et les Écoles (172 pages);

6° Documents divers (74 pages);

7° État des études dans les Facultés des sciences et des lettres. Situation matérielle des Facultés des lettres. Bibliothèques universitaires (115 pages).

Nous nous réservons de porter, quand le moment sera venu,

(1) *A propos de l'enquête sur le doctorat ès sciences médicales*, par Gaudier (tome V de la *Revue*, pp. 345 et suiv.).

un jugement d'ensemble sur ces enquêtes diverses. Pour aujourd'hui nous nous bornerons à extraire de trois de ces fascicules quelques renseignements sur les *cours libres*, sur *l'état des études dans les Facultés des sciences et des lettres, sur les bibliothèques universitaires et sur la situation matérielle des Facultés des lettres.*

## I

### COURS LIBRES

M. Marion, dans son compte rendu de la dernière session du Conseil supérieur, a trop bien analysé le décret du 24 juillet qui autorise les cours libres dans les Facultés, pour qu'il soit utile d'en rappeler les dispositions. Comme l'a fait remarquer le ministre de l'instruction publique, dans une circulaire du 12 août adressée aux recteurs, ce décret n'est applicable dans sa teneur actuelle qu'aux Facultés des sciences et des lettres. De plus, la rédaction définitive à laquelle la section permanente et le Conseil supérieur se sont arrêtés diffère sur plusieurs points de celle qui avait été soumise aux délibérations des Facultés, des Écoles et des conseils académiques par circulaire du 8 novembre 1882.

Le fascicule IV, des *Enquêtes*, reproduit cette circulaire et le projet de décret qui s'y trouvait joint.

Nous relevons dans la circulaire le passage suivant : « Il a été souvent demandé, à l'exemple de ce qui se fait en d'autres pays, que le professeur de Faculté, une fois qu'il a rempli les obligations que lui impose sa fonction et donné l'enseignement qui de par la loi est gratuit, fût autorisé à ouvrir des cours complémentaires, pour lesquels il recevrait une rétribution des élèves. L'essai vaudrait-il la peine d'être tenté? Quel inconvénient aurait-il ? En l'état actuel des esprits, chez les maîtres comme chez les étudiants, que faudrait-il attendre de cette mesure?... »

Le principe des cours libres une fois admis, cette question de la rétribution de certains cours des professeurs titulaires était assurément la plus importante de celles que soulevait le projet de décret; l'article 7, qui s'y rapporte, était ainsi conçu :

« Tout professeur ou tout chargé de cours dans les Facultés où les cours sont annuels, qui fait trois leçons par semaine, tout maître de conférences dans les mêmes Facultés, qui fait quatre leçons par semaine, peuvent ouvrir avec l'autorisation du doyen et du recteur des conférences ou cours complémentaires réservés à des étudiants inscrits. Ces cours doivent comprendre au moins vingt

leçons par semestre. Ils peuvent donner lieu à une rétribution. L'autorisation est retirée de plein droit si le professeur ne remplit pas entièrement les devoirs que comporte la fonction dont il est chargé officiellement dans la Faculté. Un arrêté pris en section permanente fixera les conditions auxquelles peuvent ouvrir des cours complémentaires les professeurs dont l'enseignement est semestriel. »

On sait que l'article 7 du projet n'a pas été admis par le Conseil supérieur. Tous les cours des professeurs titulaires restent gratuits. Comme il fallait s'y attendre, le plus grand nombre des Facultés s'y était montré opposé.

Sur 44 Facultés (1) qui ont formulé un avis, 11 avaient adopté, dans son ensemble, le projet de décret, 11 l'avaient repoussé tout entier, 22 l'avaient accepté avec diverses corrections et notamment avec la suppression de l'article 7.

Ces décisions se répartissent ainsi qu'il suit entre les divers ordres de Facultés :

**Facultés de droit.**

Pour le projet en entier : Douai, Grenoble, Alger.

Pour le projet amendé : Paris, Dijon, Montpellier.

Contre le projet : Aix, Caen, Nancy, Poitiers, Rennes, Toulouse.

La Faculté de Lyon s'est partagée sur l'adoption de l'ensemble du projet, mais elle avait voté à l'unanimité contre l'article 7.

**Facultés de médecine.**

Pour le projet en entier : Lille, Lyon.

Pour le projet amendé : Montpellier, Nancy

Contre le projet : 0.

**Facultés des sciences.**

Pour le projet en entier ; Nancy, Poitiers.

Pour le projet amendé : Paris, Aix, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Rennes, Toulouse.

Contre le projet : Besançon.

(1) Ce travail d'ensemble ne se trouve pas fait dans les *Enquêtes*. Nous avons dû y suppléer par nos propres calculs, en groupant les renseignements de détail qu'elles nous fournissent.

**Facultés des lettres.**

Pour le projet en entier : Besançon, Douai, Montpellier, Poitiers.

Pour le projet amendé : Paris, Aix, Dijon, Lyon, Rennes, Toulouse.

Contre le projet : Caen, Clermont, Grenoble, Nancy.

**Tableau général du vote des Facultés.**

| | Droit. | Médecine. | Sciences. | Lettres. | Total. |
|---|---|---|---|---|---|
| Pour le projet en entier . . | 3 | 2 | 2 | 4 | 11 |
| Pour le projet amendé. . . | 3 | 2 | 11 | 6 | 22 |
| Contre le projet. . . . . . | 6 | 0 | 1 | 4 | 11 |
| TOTAL . . . . . . | 12 | 4 | 14 | 14 | 44 |

M. Michel Bréal a résumé, dans un rapport au ministre (publié dans le fascicule 6, p. 64 et suiv.) les principaux arguments des Facultés contre la *liberté des cours;* on a objecté notamment que les lois du 12 juillet 1875 et du 18 mars 1880 sur la liberté de l'enseignement rendraient inutiles les cours libres, que les locaux dans beaucoup de villes étaient insuffisants, qu'il n'y a pas en province, en dehors de l'Université, assez d'hommes distingués pour faire prospérer ce nouvel enseignement, qui dégénérerait bientôt en répétitions pour les examens. Quelques Facultés de droit redoutent, dans l'institution des professeurs libres, une concurrence dangereuse pour l'agrégation.

En ce qui concerne la *rétribution* des professeurs de l'État, on a fait observer que la publicité et la gratuité des cours sont tellement dans nos habitudes qu'elles sont supérieures à toute discussion, qu'il n'est pas de la dignité du maître de vendre son enseignement, que le professeur, étant en même temps examinateur, pourrait être soupçonné de partialité pour les élèves inscrits à ses cours rétribués, qu'à l'exemple de ce qui ce passe en Allemagne le professeur finirait par négliger son enseignement gratuit pour se consacrer presque exclusivement à ses leçons salariées; qu'il naîtrait de la concurrence entre professeurs des rivalités de personnes et des inégalités de situation, et qu'enfin le haut enseignement perdrait, par cette innovation mercantile, ce caractère libéral qui le rend accessible à toutes les capacités et qui le met à portée de toutes les fortunes.

En dehors de ces arguments généraux il est intéressant de relever quelques décisions ou délibérations formulées par telle ou telle Faculté.

C'est ainsi que la Faculté des lettres de Lyon estime :

1° Qu'il n'y a pas lieu d'autoriser des leçons publiques;

2° Qu'on ne doit autoriser que des conférences privées, formées avec inscription des auditeurs et étudiants;

3° Que ces conférences ne doivent porter que sur des matières *complémentaires* de l'enseignement des professeurs de la Faculté;

4° Qu'en conséquence les programmes de ces cours doivent toujours être arrêtés de concert avec le professeur titulaire et revêtus de son approbation.

La Faculté de droit de Dijon propose le décret suivant :

Article 1er. — Tout docteur peut être autorisé à faire des cours complémentaires libres dans les facultés de l'État, correspondant à l'ordre d'études pour lequel il a été reçu docteur. *Dans les facultés de droit, les cours complémentaires ne pourront avoir pour objet que les matières déjà pourvues d'un enseignement régulier.*

Art. 2. — La demande apostillée par le professeur ou l'agrégé chargé officiellement du cours auquel elle se réfère est adressée au doyen de la Faculté.

La Faculté des lettres de Dijon, après une vive discussion qui est rapportée avec détails, résume ainsi son opinion sur le projet :

Les cours libres ne peuvent être admis dans les Facultés de l'État qu'à trois conditions :

1° Être soumis sans appel à l'autorisation de la Faculté;

2° Ne porter que sur des matières étrangères à l'enseignement régulier de la Faculté;

3° Être gratuits.

La Faculté des sciences de Grenoble réclame également la gratuité pour tous les cours libres, aussi bien que pour les cours officiels.

La Faculté des lettres de la même ville est unanime à repousser le projet : « Il lui a paru dangereux d'introduire dans les Facultés à côté des professeurs titulaires et des maîtres de conférences, qui sont soumis à des règles fixes d'avancement, des

étrangers qui leur feraient concurrence, lutteraient contre eux et travailleraient peut-être à les discréditer et à les supplanter. »

C'est en présence de ces diverses objections, presque toujours formulées dans des termes très vifs, qu'il faut se placer pour juger équitablement le décret du 24 juillet.

## II

### ÉTAT DES ÉTUDES DANS LES FACULTÉS DES SCIENCES ET DES LETTRES

Les deux tableaux suivants résument clairement les principaux renseignements contenus dans le fascicule VII.

On y verra que, dans les Facultés des sciences 166 maîtres font 418 cours et conférences à 851 étudiants, et que, dans les Facultés des lettres, 179 maîtres font 490 cours et conférences à 1,245 étudiants. A Paris, dans la Faculté des lettres, 31 maîtres font 91 cours et conférences à 449 étudiants; dans la Faculté des sciences, 32 maîtres font 44 cours et conférences à 258 étudiants. Dans cette Faculté, les professeurs titulaires ou chargés de cours ne font pas de conférences.

Les boursiers sont au nombre de 250 dans les Facultés des sciences et de 280 dans les Facultés des lettres. Il serait curieux de connaître combien de ces boursiers ont réussi à l'examen de licence et au concours d'agrégation.

Il y a 41 maîtres ou chargés de conférences dans les Facultés des sciences et 51 maîtres ou chargés de conférences dans les Facultés des lettres.

## FACULTÉS DES SCIENCES. — PERSONNEL ENSEIGNANT, ÉTUDIANTS.

ANNÉE SCOLAIRE 1882-1883 (1er SEMESTRE).

| FACULTÉS. | PERSONNEL ENSEIGNANT — NOMBRE DES | | | | | ENSEIGNEMENT — NOMBRE DES | | | | | | ÉTUDIANTS | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | COURS. | CONFÉRENCES | | | | TOTAL. | BOURSIERS — DE L'ÉTAT | | BOURSIERS — DES VILLES et des départements. | | MAITRES — AUXILIAIRES | | MAITRES — RÉPÉTITEURS | | PROFESSEURS des Lycées et Collèges. | | ÉLÈVES LIBRES. | | TOTAL. | | |
| | Professeurs. | Chargés de cours. | Maîtres de conférences. | Chargés de conférences. | TOTAL. | | par les professeurs. | par les chargés de cours. | par les maîtres de conférences. | par les chargés de con érences. | | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | TOTAL. |
| BESANÇON | 6 | 1 | » | » | 7 | 11 | 6 | 3 | » | » | 20 | 7 | 1 | » | » | 1 | » | 5 | » | 5 | » | 11 | » | 29 | 1 | 30 |
| BORDEAUX | 8 | » | 3 | » | 11 | 16 | 10 | » | 8 | » | 34 | 8 | » | 4 | » | 2 | » | 4 | » | » | » | 25 | » | 43 | » | 43 |
| CAEN | 5 | 2 | 2 | » | 9 | 12 | 8 | 1 | 6 | » | 27 | 9 | 1 | » | » | 2 | » | 4 | » | » | » | 10 | » | 25 | 1 | 26 |
| CLERMONT | 6 | 1 | 1 | » | 8 | 14 | 6 | 1 | 3 | » | 24 | 9 | » | » | » | » | » | » | » | » | » | 18 | » | 27 | » | 27 |
| DIJON | 4 | 3 | » | 1 | 8 | 13 | 3 | 2 | » | 1 | 19 | 9 | » | 3 | » | 5 | » | 12 | » | » | » | 4 | » | 33 | » | 33 |
| GRENOBLE | 5 | » | » | » | 5 | 9 | 13 | » | » | » | 22 | 9 | » | » | » | » | » | 4 | » | » | » | 15 | » | 28 | » | 28 |
| LILLE | 8 | » | 4 | » | 12 | 6 | 6 | » | 11 | » | 23 | 7 | » | 2 | » | 4 | » | 17 | » | 3 | » | 12 | » | 45 | » | 45 |
| LYON | 7 | » | 6 | » | 13 | 7 | 8 | » | 15 | » | 30 | 10 | 1 | 1 | » | 7 | » | 3 | » | » | » | 11 | » | 32 | 1 | 33 |
| MARSEILLE | 8 | 2 | 2 | » | 12 | 8 | 16 | 2 | 5 | » | 31 | 12 | 4 | 5 | » | 4 | » | 9 | 1 | » | 2 | 18 | » | 48 | 7 | 55 |
| MONTPELLIER | 5 | 4 | 3 | » | 12 | 16 | 5 | » | 12 | » | 33 | 12 | 2 | » | 1 | 5 | » | 11 | » | 6 | 1 | 14 | 1 | 48 | 5 | 53 |
| NANCY | 7 | 1 | 2 | 1 | 11 | 7 | 6 | 3 | 8 | 1 | 25 | 13 | 5 | » | » | » | » | » | » | » | » | 57 | 1 | 70 | 6 | 76 |
| PARIS | 19 | 2 | 11 | » | 32 | 25 | » | » | 19 | » | 44 | 57 | 26 | » | » | » | » | » | » | » | » | 175 | » | 232 | 26 | 258 |
| POITIERS | 6 | » | » | » | 6 | 13 | 10 | » | » | » | 23 | 4 | » | 1 | » | 4 | » | 8 | » | 1 | » | 7 | » | 25 | » | 25 |
| RENNES | 7 | » | 1 | » | 8 | 14 | 7 | » | 4 | » | 25 | 9 | » | 2 | » | » | » | » | » | 9 | » | 25 | » | 45 | » | 45 |
| TOULOUSE | 6 | 2 | 1 | 3 | 12 | 16 | 8 | 3 | 10 | 1 | 38 | 13 | 3 | » | » | 3 | » | 10 | » | 10 | 11 | 24 | » | 60 | 14 | 74 |
| TOTAUX | 107 | 18 | 36 | 5 | 166 | 187 | 112 | 15 | 101 | 3 | 418 | 188 | 43 | 18 | 1 | 37 | » | 87 | 1 | 34 | 14 | 426 | 2 | 790 | 61 | 851 |

## FACULTÉS DES LETTRES. — PERSONNEL ENSEIGNANT, ÉTUDIANTS.

ANNÉE SCOLAIRE 1882-1883 (1er SEMESTRE).

| FACULTÉS. | PERSONNEL ENSEIGNANT | | | | | ENSEIGNEMENT | | | | | | ÉTUDIANTS | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | NOMBRE DES | | | | | NOMBRE DES | | | | | | BOURSIERS | | | | MAITRES | | | | PROFESSEURS des Lycées et Collèges. | | ÉLÈVES LIBRES. | | TOTAL. | | |
| | | | | | | | CONFÉRENCES | | | | | DE L'ÉTAT | | DES villes et des départements. | | AUXILIAIRES | | RÉPÉTITEURS | | | | | | | | |
| | Professeurs. | Chargés de cours. | Maîtres de conférences. | Chargés de conférences. | TOTAL. | COURS. | par les professeurs. | par les chargés de cours. | par les maîtres de conférences. | par les chargés de conférences. | TOTAL. | Licence. | Agrégation | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | Licence. | Agrégation. | TOTAL. |
| Aix | 5 | 1 | 1 | 1 | 8 | 5 | 6 | 3 | 2 | 1 | 17 | 4 | 1 | » | » | 4 | » | 1 | » | 2 | 3 | 8 | » | 19 | 4 | 23 |
| Besançon | 6 | 3 | 2 | » | 11 | 6 | 10 | 4 | 5 | » | 25 | 8 | » | » | » | 7 | » | 6 | » | 17 | 12 | 13 | » | 51 | 12 | 63 |
| Bordeaux | 8 | » | 2 | 2 | 12 | 7 | 17 | » | 6 | 4 | 34 | 11 | 18 | » | » | 7 | » | 13 | » | 3 | 2 | 14 | » | 48 | 20 | 68 |
| Caen | 7 | 1 | 2 | » | 10 | 6 | 16 | 3 | 5 | » | 30 | 10 | 2 | » | » | 3 | » | 7 | » | » | » | 5 | » | 25 | 2 | 27 |
| Clermont | 5 | 1 | 1 | 2 | 9 | 5 | 13 | 2 | 3 | 4 | 27 | 8 | 5 | » | » | » | » | 6 | » | » | » | 7 | 2 | 21 | 7 | 28 |
| Dijon | 6 | » | 2 | » | 8 | 7 | 11 | » | 6 | » | 24 | 3 | 3 | 2 | » | 4 | » | 5 | » | » | » | 6 | » | 20 | 3 | 23 |
| Douai | 5 | » | 5 | 2 | 12 | 2 | 13 | » | 11 | 4 | 30 | 8 | 6 | 8 | 1 | 6 | » | 16 | » | 26 | 4 | 8 | 2 | 72 | 13 | 85 |
| Grenoble | 5 | 1 | 1 | » | 7 | 6 | 6 | 3 | 3 | » | 18 | 7 | 1 | » | » | 9 | » | » | » | 21 | 8 | 7 | 1 | 44 | 10 | 54 |
| Lyon | 9 | 1 | 4 | » | 14 | 6 | 17 | 3 | 12 | » | 38 | 15 | 4 | » | 2 | 6 | » | 9 | » | » | 16 | 16 | » | 46 | 22 | 68 |
| Montpellier | 6 | 3 | 1 | 2 | 12 | 5 | 13 | 9 | 3 | 5 | 35 | 12 | 5 | » | » | 5 | » | 9 | » | 6 | 7 | 22 | » | 54 | 12 | 66 |
| Nancy | 7 | » | 3 | 2 | 12 | 6 | 16 | » | 7 | 2 | 31 | 5 | 1 | » | 8 | 9 | » | 12 | » | » | 18 | 30 | » | 56 | 27 | 83 |
| Paris | 19 | » | 10 | 2 | 31 | 19 | 30 | » | 39 | 3 | 91 | 30 | 59 | » | » | » | » | 91 | 13 | » | 109 | 60 | 87 | 181 | 268 | 449 |
| Poitiers | 6 | » | 2 | 2 | 10 | 6 | 12 | » | 6 | 4 | 28 | 5 | 1 | 1 | » | 2 | » | 6 | » | 39 | 20 | 5 | » | 58 | 21 | 79 |
| Rennes | 6 | » | 2 | 1 | 9 | 6 | 12 | » | 5 | 1 | 24 | 7 | » | » | » | 2 | » | 4 | » | 11 | » | 16 | » | 40 | » | 40 |
| Toulouse | 7 | 1 | 1 | 5 | 14 | 7 | 16 | 2 | 3 | 10 | 38 | 14 | 5 | » | » | 3 | » | 13 | » | 8 | 27 | 19 | » | 57 | 32 | 89 |
| Totaux | 107 | 12 | 39 | 21 | 179 | 99 | 208 | 29 | 116 | 38 | 490 | 147 | 111 | 11 | 11 | 67 | » | 198 | 13 | 133 | 226 | 236 | 92 | 792 | 153 | 1245 |

## III

### ÉTAT DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

(Fascicule VII)

*a*) — *Nombres des volumes dans les bibliothèques des Facultés.*

| | |
|---|---|
| Aix et Marseille (sciences) | 23,240 |
| Besançon | 9,920 |
| Bordeaux | 40,272 |
| Caen et Rouen (théologie) | 14,585 |
| Clermont | 9,738 |
| Dijon | 23,159 |
| Douai et Lille (sciences et médecine) | 34,750 |
| Grenoble | 11,965 |
| Lyon | 39,003 |
| Montpellier | 69,421 |
| Nancy | 22,434 |
| Poitiers | 17,900 |
| Rennes | 14,420 |
| Toulouse et Montauban (théologie) | 44,597 |
| TOTAL GÉNÉRAL | 375 404 |

*b*) — *Moyenne des lecteurs.*

| | |
|---|---|
| Aix | 21 |
| Marseille | 12 |
| Besançon | 2 |
| Bordeaux (théologie, sciences et lettres 34, droit 27, médecine 18) | 79 |
| Caen | 10 |
| Clermont | 12 |
| Dijon | 14 |
| Douai, Lille | 45 |
| Grenoble | 20 |
| Lyon (droit 13, sciences et lettres 38, médecine 75) | 126 |
| Montpellier (droit, sciences et lettres 38, médecine 37) | 75 |
| Nancy | 13 |
| Poitiers | 23 |
| Rennes | 14 |
| Toulouse, Montauban (théologie 20, droit 15, sciences et lettres 12) | 47 |
| TOTAL | 513(1) |

(1) Ce total est complètement établi d'après nos calculs, mais comme il est le produit de chiffres empruntés aux *Enquêtes*, il ne peut qu'être exact si invraisemblable qu'il paraisse.

### c) — *Installation.*

Suffisante à *Aix*, l'installation de la bibliothèque est défectueuse à *Marseille*. La plus grande salle sert aux délibérations de la Faculté, et se trouve sur le chemin, entre la Faculté et les appartements particuliers du doyen. Le reste des livres est dans une salle contiguë où se tiennent les conférences.

A *Besançon*. — La bibliothèque, très modeste, est répartie dans deux salles situées à deux étages différents et dont l'une sert aux conférences. Suffisante, vu le nombre des lecteurs (deux au plus.)

Un projet d'agrandissement a été ajourné, la ville n'ayant pas consenti à prendre la dépense à sa charge.

A *Bordeaux*. — Installation insuffisante pour les sciences et les lettres, mais provisoire jusqu'à achèvement des nouveaux bâtiments universitaires.

Installation bonne et même luxueuse pour le droit et la médecine.

A *Caen*. — Installation suffisante, provisoire d'ailleurs.

A *Clermont*. — Il n'y a pas de salle de lecture. Des deux pièces dont se compose la bibliothèque l'une a été adoptée par les professeurs et l'autre sert aux étudiants. Faute de place, un grand nombre de volumes ne sont pas classés.

A *Dijon*. — Les livres sont disposés dans des salles ouvertes à tout venant, la salle du conseil académique sert provisoirement de salle de lecture jusqu'à achèvement de nouveaux bâtiments.

A *Douai et à Lille*. — Bonne installation.

A *Grenoble*. — La bibliothèque, bien aménagée aujourd'hui, manquera d'espace dans quelques années.

A *Lyon*. — Insuffisante pour les sciences et les lettres, incommode pour la théologie, à cause de la dispersion des livres, l'installation est « misérable » pour le droit.

On renvoie les lecteurs. Une des salles sert aux conférences, les couloirs sont pleins de livres.

La bibliothèque de la Faculté de médecine, à l'étroit aujourd'hui, sera bien installée dans les nouveaux bâtiments.

A *Montpellier*. — La place fait défaut pour les sections de droit, de sciences et de lettres. La salle de lecture ne peut contenir que neuf lecteurs. L'installation de la bibliothèque de la Faculté de médecine est fort belle.

A *Nancy*. — Installation belle pour la médecine. L'installation pour les lettres ne peut être que provisoire. Une partie des

ouvrages de droit et de sciences sont encore sur les rayons de la bibliothèque de la ville ou dispersés dans les laboratoires.

A *Poitiers.* — Il n'y a plus de place pour les acquisitions futures.

A *Rennes.* — La place fait défaut.

A *Toulouse.* — L'installation pour les sciences et les lettres est médiocre, mais provisoire (du moins il faut l'espérer). Les salles pour le droit sont élevées, claires et spacieuses; à Montauban, les salles sont belles comme espace et lumière, mais pauvrement aménagées, et les boiseries tombent de vétusté.

### *d*) — *Travail du Catalogue.*

Il est terminé à Aix et à Marseille ; à Besançon, il n'a pas été poursuivi avec l'activité désirable! A Bordeaux, aucun catalogue n'est achevé, celui du droit est le plus avancé. A Dijon, la confection du catalogue général a été retardée par l'installation d'une salle de lecture. Le catalogue est terminé à Douai, peu avancé à Lille. Il est à jour à Grenoble. A Lyon, il est également à jour pour la Faculté des lettres; pour les sections de théologie, de droit, de sciences et de lettres, le catalogue alphabétique est terminé, le catalogue méthodique n'est pas commencé. A Montpellier, les catalogues s'avancent; à Nancy, celui de la Faculté de médecine est seul terminé. Il est à jour à Rennes, terminé à quelques numéros près à Poitiers, ainsi qu'à Toulouse. A Montauban, le catalogue alphabétique est achevé, quant au catalogue méthodique, MM. les professeurs qui se sont réservé d'en arrêter les bases, en raison de la nature spéciale des ouvrages, n'ont pas encore terminé le travail préparatoire.

## IV

### SITUATION MATÉRIELLE DES FACULTÉS DES LETTRES

Les renseignements qui suivent ont été fournis en exécution de la circulaire ministérielle du 17 janvier 1883.

Il est nécessaire, dit la circulaire, que les Facultés de lettres qui possèdent aujourd'hui des étudiants réguliers mettent à la disposition des élèves et des maîtres des locaux appropriés au nouvel enseignement.

*Aix.* — Les locaux sont suffisants, ou à peu près.

*Besançon.* — On s'occupe à rendre l'installation supportable

jusqu'à la réalisation du projet d'agrandissement que la municipalité a mis à l'étude.

*Bordeaux.* — L'installation actuelle est tout à fait insuffisante. mais de nouveaux bâtiments sont en construction.

*Caen.* — Installation suffisante, provisoire. Il n'y a pas de salle de travail pour les élèves de la section des lettres et de grammaire.

*Clermont.* — Installation des plus insuffisantes. La Faculté ne possède pas de salle de travail et de réunion pour les professeurs, ni de salle d'étude pour les élèves.

*Dijon.* — Actuellement la Faculté des lettres n'a en propre qu'un amphithéâtre assez convenable et une salle qui sert à la fois pour les réunions et les conférences. On fait des cours dans la salle des actes, et des conférences dans la salle du conseil académique. De nouveaux bâtiments universitaires sont en voie d'achèvement.

*Douai.* — Le service des conférences est assuré, mais la salle d'études n'est disponible que vers 5 heures du soir.

*Grenoble.* — Le bâtiment universitaire, nouvellement construit, est cependant insuffisant.

*Lyon.* — Installation provisoire très insuffisante.

*Montpellier.* — L'état actuel est *tolérable.*

*Nancy.* — La salle des conférences est trop petite, l'installation ne paraît malheureusement pas facile à améliorer.

*Poitiers.* — L'état actuel est *supportable.*

*Rennes.* — La Faculté dispose d'un grand et d'un petit amphithéâtre, d'une salle de réunion pour les professeurs, où le doyen se tient habituellement, et d'une salle de conférences qui sert, dans l'intervalle des leçons, de salle de travail.

*Toulouse.* — On va établir des salles nouvelles, une salle pour les professeurs, une salle de travail pour les étudiants dite salle des boursiers, une salle de géographie et une salle d'archéologie.

Nous ne possédons pas encore de renseignements sur la situation matérielle des Facultés des sciences. Ajoutons que ces renseignements datent de l'année 1882-1883. Il nous semble qu'ils parlent d'eux-mêmes et qu'ils n'ont pas besoin de commentaires.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

# REVUE RÉTROSPECTIVE

## DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

---

### VUES SUR L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (1)

*Par* La Cépède, *garde du Cabinet d'histoire naturelle du Jardin du Roi.*
*A Paris, chez Desenne, libraire, au Palais-Royal,* 1790

L'opinion seule fait les lois : l'opinion seule les maintient. Voulez-vous donc qu'une constitution soit durable? Rendez l'opinion favorable à cette constitution. Si votre ordre politique est bon, que l'opinion soit éclairée par toutes les lumières de la science; la science guidera l'intérêt, et l'intérêt défendra votre ordre politique. Il est donc de l'avantage de tout bon gouvernement, que son peuple soit très éclairé. L'enseignement public, c'est-à-dire, l'enseignement gratuit (car celui que les particuliers paieraient serait un enseignement privé), est donc une dette de tout bon gouvernement envers lui-même. C'est aussi une dette envers le peuple; car le gouvernement n'ayant été institué que pour le peuple, il lui doit tout ce qui peut servir à augmenter sa vertu, sa force morale, son aptitude à ses diverses fonctions, ses jouissances, en un mot, toutes les véritables sources de son bonheur. Mais, comme tous les citoyens ne doivent pas faire les mêmes choses, parce qu'alors ils ne composeraient plus une société bien organisée, et ne formeraient qu'une réunion incohérente d'hommes existants sans liens mutuels, il faut bien se méfier du principe que les législateurs paraissent avoir suivi, jusqu'à présent, relativement à l'enseignement public. On dirait que ceux qui ont voulu éclairer les peuples, ont cru avoir tout fait, en imaginant des moyens plus ou moins prompts de faire germer tous les genres de connaissances cultivés de leur temps, et en les répandant sans choix et sans mesure, dans les différentes parties de l'Empire, autant que les dépenses nécessaires pour cette profusion ont pu se concilier avec les autres dépenses publiques. On croirait voir le Créateur d'une vaste colonie qui, ne pensant qu'à la nécessité de multiplier sur sa nouvelle terre toutes les productions végétales, y cultiverait partout, dans une égale proportion, les fruits de première nécessité, et les fleurs qui ne sont que d'ornement.

Quelle est donc l'obligation d'un gouvernement sage, relativement à l'instruction publique? Il faut qu'il commence par classer toutes les connaissances humaines en raison de leur importance politique, c'est-à-dire, de la nécessité ou de l'utilité dont elles sont pour la collection entière des citoyens, auxquels il doit la lumière morale, ainsi que la sûreté physique. Il faut qu'il voie ce qui est nécessaire à la chose pu-

(1) Ces vues sont tirées d'un ouvrage plus étendu, et qui sera intitulé : *Essai sur les Institutions sociales.*

blique, dans tous les membres de l'État; ce qui lui est nécessaire dans un grand nombre d'individus; ce qui lui est nécessaire dans un très petit nombre : car il est certainement évident que ce qui n'est pas nécessaire est superflu, et que relativement à l'objet, dont nous nous occupons, ce qui est superflu devient bientôt nuisible. Il faut bien, sans doute, que chaque citoyen puisse acquérir toute espèce de connaissances, mais il faut aussi que la facilité qu'il aura d'y parvenir, croisse avec l'utilité générale de ces mêmes connaissances, que, par là, chacun trouve un appât moins grand à cultiver celles qui ne conviennent qu'à un petit nombre de citoyens, et que celles qui sont nécessaires à tous, et, par conséquent, les plus avantageuses à la société générale, soient presque toujours préférées par le plus grand nombre.

J'ai donc essayé de diviser, en plusieurs classes, toutes les connaissances cultivées au moment où j'écris; je les ai partagées en cinq, à raison de leur utilité plus ou moins générale; et pour mieux développer mes idées, à ce sujet, je vais en faire l'application à la France; il sera aisé, en changeant les noms, de les approprier à tous les pays assez heureux pour avoir un bon gouvernement.

Je considère donc, parmi les connaissances humaines : 1° celles qui sont nécessaires à tous les citoyens; 2° celles qui sont utiles à tous les citoyens; 3° celles qui sont nécessaires ou utiles à un très grand nombre de citoyens; 4° celles qui sont nécessaires ou utiles à un petit nombre d'individus, et 5° enfin celles qui ne sont nécessaires ni utiles qu'à un très petit nombre de la société. Je comprends, dans la première classe, les principes de la morale universelle, ces premiers liens de toute société, ces bases fondées elles-mêmes sur les rapports éternels des choses, et sur lesquelles tout l'édifice social a été élevé, ces vérités sublimes auxquelles chaque citoyen est obligé de conformer sa conduite, que toutes les religions ont consacrées, et que la religion chrétienne a revêtues particulièrement d'un caractère si touchant et si auguste. Chaque citoyen doit, d'ailleurs, non seulement savoir lire, écrire et connaître les principales règles de l'arithmétique; mais encore ne doit-il pas être instruit des principales lois de son pays, de celles qui déclarent les droits imprescriptibles des hommes; qui assurent son honneur, sa liberté, sa propriété, sa vie; qui tracent ses devoirs, et qu'il doit défendre, lorsque la confiance de ses concitoyens l'appelle à partager les honorables fonctions de la magistrature? Aucune de ces connaissances ne peut détourner du premier, du plus utile des arts, de celui de féconder la terre, et de multiplier, par la culture, tous les objets de nécessité ou d'agrément. Si elles le pouvaient, il faudrait en garantir les campagnes, comme du fléau le plus funeste. L'importance de l'agriculture est, en effet, si évidente, que quoique à la rigueur tous les citoyens ne soient pas obligés d'en savoir les détails, je place cependant au rang des connaissances nécessaires à tous, ou, ce qui est la même chose relativement à mon sujet, au rang des connaissances que l'on doit répandre partout, les diverses branches de l'économie rurale. Je voudrais que les principes de cette science si utile, fussent montrés gratuitement à tous les enfants, avec le même soin qu'on a mis si souvent à remplir leurs têtes de phrases vaines et pompeuses. Et combien ne devrait-on pas désirer que cette manière d'élever le premier âge, eût une influence assez forte, pour que le goût de tout ce qui tient à l'agriculture, acquît dans tous les cœurs

une très grande vivacité! Un des moyens les plus puissants de faire naître dans les âmes, cette sensibilité douce, le germe des vertus et celui du bonheur, est de les attacher aux champs et à leur culture. Lorsque les passions des jeunes gens commenceront à se développer, un attrait assez puissant les entraînera vers les villes : ne craignez pas que jamais les cités soient dépeuplées; les commodités du luxe, les profits de l'industrie, les jouissances des arts les rempliront assez de nombreux habitants. Qu'au contraire, vos institutions ramènent toujours l'homme vers la nature et la campagne qui en est le véritable empire. L'intérêt de la société le demande; non seulement toute richesse physique vient de la terre; mais toute richesse morale n'en vient-elle pas aussi? C'est au milieu des campagnes que la vertu est née; c'est là qu'elle a souvent besoin d'aller acquérir des forces contre la corruption des villes : quel cœur sensible et vertueux s'est, en effet, trouvé seul avec cette nature si sublime et si touchante, sans éprouver un charme involontaire? Et jamais un cœur corrompu a-t-il pu, sans effroi, en soutenir l'aspect?

La morale, l'arithmétique, les principales lois tant constitutionnelles que civiles, et les parties les plus importantes de l'économie rurale, voilà donc ce qu'il est nécessaire que tout citoyen puisse apprendre partout; voilà la portion la plus sacrée de la dette d'un bon gouvernement: nous verrons bientôt de quelle manière l'État doit y pourvoir dans chaque municipalité et même dans chaque paroisse.

Maintenant quelles connaissances doit-on regarder comme utiles à tous les citoyens?

Nous venons de dire que l'agriculture est la source de toute richesse; mais la valeur des produits de la terre peut être plus ou moins augmentée par la forme que leur donnent les arts, ainsi que par la facilité de les échanger que procure le commerce. Il n'est pas nécessaire, à la vérité, que tous les citoyens soient instruits des principes généraux du commerce, ni des procédés les plus utiles employés dans les manufactures : il serait même dangereux que tous les citoyens eussent trop de secours pour les apprendre, et il est de la plus grande importance pour un État, que la classe des commerçants et des manufacturiers ne soit pas aussi nombreuse que celle des agriculteurs; mais il est essentiel de tourner vers ces deux objets l'attention d'un très grand nombre de citoyens. Je crois donc que ces grands objets devraient être enseignés non pas ainsi que la morale, les principales lois, et l'économie rurale dans toutes les paroisses ou dans toutes les municipalités, mais dans chaque district.

Je réserverais pour l'enseignement gratuit que l'on devrait trouver dans un des principaux endroits de chaque département, les connaissances qui, sans être nécessaires ou utiles à tous les individus, sont cependant nécessaires ou utiles à un grand nombre de citoyens. Je réserverais donc pour cet enseignement toutes celles dont nous n'avons pas encore parlé, et qui cependant, d'un autre côté, ne sont pas particulières à une profession peu nombreuse ou à une profession que l'on doit tâcher de rendre peu nombreuse, car il ne faut jamais cesser de considérer qu'une instruction publique et gratuite ne doit pas être dirigée d'après le rapport actuel des diverses classes de citoyens, mais d'après ce rapport tel qu'il doit être et tel qu'il faut chercher à l'établir insensiblement.

Or, quelles sont ces connaissances? Celles qui doivent faire faire de nouveaux progrès à l'agriculture, à l'industrie et au commerce, en perfectionner la théorie, en étendre la pratique, en améliorer les produits, en accroître les résultats. En effet, on peut, par exemple, faire fleurir l'agriculture de deux manières : 1° En employant toutes les connaissances déjà acquises dans cette science et en se servant pour cela de tous les bras et de tous les terrains qui peuvent y être propres; et cette manière devant être générale, étant en quelque sorte directement ou indirectement le devoir de tous, doit, ainsi que nous l'avons dit, être enseignée partout; 2° on peut par la réflexion, l'expérience et le rapprochement de toutes les lumières propres à éclairer l'agriculture, on peut, dis-je, perfectionner les pratiques de cet art, faire voir qu'elles sont applicables à des pays où elles seraient plus utiles que les coutumes adoptées, acclimater de nouveaux grains, de nouveaux fruits, de nouveaux bois. Il ne faut pas que cette seconde manière soit employée par tout le monde, car, pendant que tout le monde chercherait le meilleur mode d'opérer, personne n'opérerait; mais de quelle importance n'est-il pas de placer dans les principaux points de l'empire et même dans chaque département, les sources où l'on peut puiser toutes les connaissances nécessaires à ce perfectionnement de l'agriculture! Et ne peut-on pas établir des principes analogues relativement aux manufactures et au commerce?

Parmi ces connaissances d'où dépendent les progrès des trois premiers des arts, on doit trouver la science qui apprend à distinguer les différents objets qui composent leur matière première, c'est-à-dire, qui apprend à reconnaître les animaux, les végétaux et les minéraux, dont les diverses parties comme les poils, la peau, les dents, les os pour les animaux, les graines, les fruits, les fleurs, l'écorce, les fibres, les sucs, les tiges pour les végétaux, les terres, les pierres, les métaux, les substances combustibles, les produits des volcans pour les minéraux, sont la base de toute agriculture, de toute manufacture, de tout commerce. L'histoire naturelle sera donc une des connaissances que l'on devra professer dans chaque département, ainsi que la géographie ou la description du globe qui renferme ou présente à sa surface ces minéraux, ces végétaux et ces animaux, et de même que les mathématiques élémentaires, la physique et la chimie dont l'utilité est si évidente pour l'agriculture, l'industrie et le commerce. On doit y joindre les connaissances nécessaires au plus grand nombre de citoyens, pour remplir les hautes fonctions publiques auxquelles tous sont appelés; tous peuvent être choisis pour administrer non seulement leur ville, mais encore leur district, leur département, et pour aller être les organes de la volonté générale dans les assemblées des Législateurs; il faut donc que chaque département présente une école où tous les principes du droit naturel, du droit public et de l'économie politique soient développés d'après la raison, la morale et l'expérience de tous les siècles. On y enseignera donc aussi l'histoire; et ne doit-on pas ajouter encore à toutes ces connaissances, celles qui facilitent toutes les opérations de l'esprit, fortifient les liens qui doivent réunir tous les citoyens, augmentent ou embellissent les moyens de transmettre ses pensées et ses sentiments, établissent de nouveaux rapports entre les différents peuples, élargissent, pour ainsi dire, les canaux par où circulent les richesses nationales, adoucissent les

mœurs, élèvent les caractères, épurent le goût, perfectionnent les arts, ornent nos demeures, charment nos loisirs, animent l'imagination, fécondent le génie et développent l'éloquence, cet instrument si utile ou si dangereux dans toutes les assemblées très nombreuses, et qui dès lors doit être comme les autres armes entre les mains d'un grand nombre de citoyens? On y joindra donc les principes de la grammaire générale, les langues dont l'usage est le plus fréquent ou le plus utile, comme le latin, l'anglais, l'allemand, l'italien et l'espagnol, la métaphysique, la logique, la littérature, l'art de parler et d'écrire, la musique et le dessin si nécessaire à plusieurs arts et particulièrement à la menuiserie, à la serrurerie et à l'orfèvrerie.

Ici se présentent les connaissances qui ne sont nécessaires ou utiles qu'à un petit nombre de citoyens : quelque importantes, quelque respectables, quelque sacrées que puissent être les fonctions de ce petit nombre d'individus, ce n'est pas dans tous les points de l'Empire qu'ils doivent trouver l'instruction qui leur est nécessaire : ce n'est que dans quelques endroits assez éloignés l'un de l'autre, sans cela un trop grand nombre de membres de la société seraient tentés de remplir ces fonctions et cesseraient de faire fleurir plus ou moins directement l'agriculture, les arts et le commerce. Or, ces fonctions pour lesquelles il ne faut pas trop multiplier les individus sont d'abord celles de *la classe gouvernante.* Dans un Empire, tous les citoyens sont, en effet, divisés en citoyens productifs, c'est-à-dire directement ou indirectement agriculteurs, manufacturiers ou commerçants, et en citoyens qui forment une partie constante et plus ou moins essentielle du gouvernement. Si cette dernière classe n'est pas assez nombreuse relativement à l'étendue de l'Empire, il sera souvent dans le désordre et ne pourra être convenablement défendu ni contre les ennemis du dedans, ni contre ceux du dehors. Mais si, au contraire il existe une classe trop nombreuse de ceux qui gouvernent, je ne dis pas pendant quelque temps et à leur tour, mais constamment et en se consacrant en entier et en quelque sorte pour toute leur vie aux fonctions du gouvernement, les richesses nationales souffriront beaucoup de cette diminution de la classe productive, et l'État ne jouira point de la prospérité à laquelle il aurait pu atteindre. Il faut donc que, dans la constitution de ce qui a rapport à l'instruction publique, on diminue la facilité d'acquérir les connaissances nécessaires à cette classe. On ne doit donc enseigner gratuitement qu'à Paris et dans les principales villes du royaume, la jurisprudence, l'art militaire proprement dit, celui des marins, celui des ingénieurs et celui des artilleurs.

A ces connaissances je joins celles qui, sans être particulièrement utiles à la classe gouvernante, le sont uniquement à une classe également peu nombreuse. On ne trouvera par conséquent qu'à Paris et dans quelques autres principales villes, une instruction gratuite relative aux diverses branches de l'art de guérir, et ce ne sera que dans ces grandes villes que se formeront les médecins vétérinaires destinés à être répandus dans toutes les campagnes, et qu'on enseignera la métallurgie, l'architecture, la peinture, la sculpture, les mathématiques transcendantes et l'astronomie.

Toutes les autres connaissances quelles qu'elles soient, doivent être montrées gratuitement dans un grand Empire, car elles ne peuvent que servir à sa prospérité et à sa gloire; mais elles ne doivent l'être aux

dépens du public que dans un seul endroit et dans la capitale. Ce ne sera donc qu'à Paris que l'on devra trouver des chaires de suédois, de danois, de hollandais, de russe, de polonais, d'arabe, de turc, de persan, d'indien, de malais, de chinois, de tartare, de grec, d'hébreu et de syriaque.

Mais quels moyens le gouvernement doit-il employer pour répandre les différentes connaissances dont nous venons de parler et pour en établir les divers foyers dans les lieux que nous avons indiqués?

La morale et les principales lois seront enseignées en même temps que la religion, par les ministres du culte dans chaque municipalité et même dans chaque paroisse. On aura aussi, dans chaque municipalité, un ou plusieurs maîtres d'école qui non seulement apprendront à lire, à écrire, mais montreront encore l'arithmétique et les principes de l'économie rurale. Pour qu'ils puissent y parvenir aisément, le gouvernement fera composer par les savants qu'il en jugera les plus dignes, et distribuer à tous les ministres du culte, ainsi qu'à tous les maîtres d'école, un ouvrage élémentaire, aussi clair et aussi court qu'il pourra l'être, auquel on donnera la forme de catéchisme, afin qu'il soit plus aisé à retenir et plus à la portée de ceux à l'instruction desquels il sera destiné, et qui renfermera non seulement le résultat des lois les plus importantes, mais les principes les plus essentiels, les pratiques les plus utiles de l'économie rurale. Ce livre étant en quelque sorte enseigné au milieu des champs, on trouvera aisément et les exemples des préceptes, et les applications des règles, et les encouragements de l'intérêt pour les essais qui y seront proposés. A mesure que l'agriculture fera des progrès, ou qu'il faudra ajouter à l'espèce de code nécessaire à tous les citoyens, le catéchisme que je propose sera augmenté ou changé. Les maîtres d'école existent déjà dans presque toutes les municipalités. Il sera facile, sans une très grande dépense, d'en multiplier le nombre; et en augmentant leur traitement et leur considération, on pourra aisément les rendre dignes d'être affectés aux ministres du culte pour établir et maintenir, dans les campagnes, les connaissances nécessaires à ceux qui les fertilisent, les bonnes mœurs, les vertus, l'ordre, l'aisance et la liberté. D'ailleurs chaque municipalité, comme une administration vraiment paternelle, aura certainement le soin d'encourager par des prix, par des distributions faites avec convenance et mesure, l'application des jeunes gens et leurs progrès dans le premier des arts; ceux qui auront le mieux réussi dans les travaux offerts à leur émulation seront, par exemple, dotés aux dépens du public : et ces prix, ces encouragements décernés au nom de l'État par des Administrateurs chéris et respectés du peuple qui les aura choisis, s'étendront jusqu'aux citoyens de tous les âges qui auront augmenté dans leur contrée l'état florissant de l'économie rurale. Les municipalités auront aussi un ou plusieurs dépôts des instruments en usage dans les divers pays pour les différentes branches de cette science et de tous ceux qui auront été proposés pour hâter les progrès ou pour multiplier les produits de la culture. Elles pourront en donner comme des récompenses, les prêter du moins pour apprendre à les manier ou les conserver comme autant de modèles utiles à consulter.

Dans chaque district on établira une chaire relative aux manufactures et au commerce et destinée à démontrer les procédés les plus avantageux, les plus suivis dans les diverses manufactures, ainsi que les

moyens généraux les plus prompts et les plus sûrs de donner aux productions d'un pays, tant travaillées que brutes, le plus grand mouvement et par conséquent la plus grande valeur. Là, on indiquera aux jeunes gens que l'on conduira souvent dans les ateliers les plus considérables et les plus voisins, l'espèce de manufacture qui convient à telle ou à telle contrée, les machines les plus ingénieuses pour en multiplier les produits, les procédés les plus simples, les plus économiques, les plus certains pour en améliorer les résultats, les branches de commerce qui peuvent le mieux prospérer dans tel ou tel temps, dans tel ou tel territoire, celles qui fleurissent le plus dans les diverses parties du globe, les causes de leur progrès ou de leur dépérissement, les conjectures que l'on doit former sur leur état futur, les avantages qu'on peut retirer pour sa patrie de toutes ces connaissances. Le professeur jouissant d'un salaire et d'une considération proportionnés à l'importance de ses travaux, sa place deviendra très utile, non seulement parce qu'elle servira à répandre des lumières plus ou moins vives, mais encore parce qu'elle sera par elle-même un sujet d'émulation, qui engagera à une étude suivie de tous les objets pour lesquels elle aura été instituée. A chaque chaire sera réuni un dépôt public des machines les plus avantageuses dans ces manufactures : ces dépôts seront des moyens d'instruction, et renfermeront des modèles que chaque artiste, chaque manufacturier pourront imiter.

Maintenant comment répandre dans chaque département les connaissances dont l'enseignement doit y être gratuit? Ici l'on doit avoir recours aux collèges. Je divise en six sections les diverses connaissances dont j'ai déjà fait l'énumération pour l'instruction gratuite de chaque département. Je mets ensemble celles qui ont le plus de rapports, et je les arrange dans leur ordre successif, de manière à placer les premières celles qui peuvent être apprises avec le plus de facilité, comme frappant davantage les sens, et étant en quelque sorte du ressort des yeux, plus encore que de celui de l'esprit. Je les dispose d'ailleurs de manière que les premières donnent une grande facilité pour apprendre les suivantes, et qu'elles en soient les études préliminaires. J'attache un professeur à chacune de ces six sections : je suppose que les jeunes gens sacrifieront un an à l'étude de chacune; et il en résulte qu'au bout de six ans, ils réuniront une somme et une variété de connaissances que la plupart des instructions publiques n'ont pu leur donner jusqu'à présent, et qu'après n'avoir employé que six ans au lieu d'en avoir consumé huit ou neuf, comme dans presque tous les cours d'études maintenant en usage, ils pourront servir utilement leur patrie, et se livrer avec fruit aux études particulières des divers états qu'ils voudront embrasser. Il paraîtra peut-être surprenant qu'ils puissent acquérir dans six ans, toutes les connaissances dont je vais présenter l'ordre; mais que l'on réfléchisse qu'il s'agit non pas d'apprendre plusieurs sciences en leur entier, mais de donner aux jeunes gens les éléments et le goût de toutes celles qu'il est utile de leur enseigner. Voilà où doit se borner toute instruction publique. Ce n'est, en effet, que par ses propres forces et lorsqu'elles sont entièrement développées que l'on apprend véritablement une science dans toute son étendue; d'ailleurs, tous ceux qui ont fait quelques progrès dans les sciences physiques ou morales, savent très bien que l'ordre dans lequel on cherche à acquérir des connaissances abrège, plus que tout autre moyen, la durée de l'étude, et qu'un objet est connu à demi pour celui qui possède déjà

es notions qui y conduisent. Il est aisé de le démontrer en faisant voir que toute connaissance est composée d'une somme d'idées particulières à cette connaissance, et liées avec un plus grand nombre d'autres idées particulières à d'autres connaissances : si vous possédez déjà ces dernières, certainement vous possédez plus de la moitié de la première, et, pour l'acquérir, il ne vous faudra que la moitié du temps que vous auriez été obligé d'y consacrer, si vous aviez voulu vous l'approprier en n'ayant encore aucune des idées qui la composent. Ce principe est de la plus grande importance relativement à l'instruction publique, et ne doit jamais être perdu de vue par les législateurs.

Par exemple, quelqu'un qui connaîtra déjà les principes généraux des langues, qui aura étudié la méthode générale à laquelle se rapportent toutes les manières d'augmenter, changer ou diminuer la valeur des mots par leur place ou par leur réunion, et qui aura médité sur la division des divers signes de la pensée, d'après la nature des objets que ces signes représentent, emploiera certainement, infiniment moins de temps que tout autre à apprendre une langue quelconque. Il n'aura besoin que de retenir une sorte de vocabulaire, quelques substantifs, quelques verbes, quelques adjectifs, quelques expressions mères, qu'il saura aisément modifier d'après les principes qu'il possédera déjà, pour avoir tous les cas des noms, tous les temps des verbes, et toutes les terminaisons des adjectifs qu'exigent les idées qu'il voudra communiquer. Il ne lui faudra graver dans sa mémoire que quelques racines dont les règles générales du langage lui feront trouver tous les dérivés avec la plus grande facilité. Tout ceci sera évident pour tous ceux qui ont observé le mécanisme des langues, qui les ont apprises avec réflexion, et qu'une vue philosophique a toujours dirigés; et je ne dois pas insister davantage sur ce point, dans un ouvrage où je ne fais que poser des principes (1).

(*A suivre.*)

(1) Les bornes que je me suis prescrites me forcent à ne citer que, dans l'*Essai sur les institutions sociales*, les divers auteurs célèbres dont les idées sont favorables aux miennes. D'ailleurs j'ose espérer que mon opinion sur l'enseignement public, sera adoptée par le plus grand nombre de ceux qui remplissent dans ce moment les diverses places relatives à cet enseignement, tant à Paris que dans les autres endroits du royaume. Leur zèle et leurs vertus ne permettent pas de douter qu'ils ne saisissent avec empressement tous les modes d'instruction qu'ils croiront les plus utiles; et leurs talents ainsi que leurs lumières répondent également de la manière distinguée dont ils s'acquitteraient de leurs honorables fonctions, dans un nouvel ordre de choses plus analogues à leurs connaissances ainsi qu'au goût qu'ils ont manifesté toutes les fois qu'il leur a été possible d'améliorer l'enseignement adopté jusqu'à eux. Toutes les marques de reconnaissance et de considération que je vais bientôt réclamer pour les instituteurs publics, comme dues à l'importance de leurs fonctions, je les réclame surtout pour les instituteurs actuels, comme dues à leur mérite particulier; et c'est pour moi une très grande satisfaction que de pouvoir leur rendre cet hommage.

# L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES

## RAPPORT DE M. LEGOUVÉ

### SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES EN 1883

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur les épreuves d'agrégation des lettres dont vous avez bien voulu me confier la présidence. Onze candidates avaient seules été admises aux épreuves orales. Cinq appartenaient à l'École normale de Sèvres, six venaient des départements ou de Paris. Les examens ont duré six jours et ont porté sur les cinq matières suivantes :

1° Explication et analyse grammaticale et littéraire d'un morceau emprunté à un grand écrivain;

2° Correction à haute voix d'un devoir d'élève;

3° Une leçon d'histoire;

4° Une leçon de géographie faite au tableau et sur une carte muette;

5° Une leçon sur un point de philosophie morale.

Ce qui donnait un caractère particulier à ces examens, c'est qu'ils consacraient un enseignement nouveau, l'enseignement secondaire pour les jeunes filles, qu'ils inauguraient par conséquent un progrès considérable, qu'ils conféraient pour la première fois à des femmes le titre d'agrégées de l'Université.

La nouveauté de ces épreuves imposait au jury une double sollicitude. D'un côté, des observations recueillies çà et là et mon expérience personnelle m'avaient convaincu que les lycées de jeunes filles, créés déjà dans quelques grandes villes, attendaient sans doute ces agrégées, ces nouvelles maîtresses avec intérêt et sympathie, mais en même temps avec un peu de défiance. En général, les femmes se défient des femmes. Les jeunes filles préfèrent beaucoup les maîtres aux maîtresses. Ajoutez que, dans ces lycées de province, les cours ont été faits jusqu'à présent par des professeurs de Facultés, par des universitaires émérites, qui inspiraient grande confiance à leurs élèves, et dont elles étaient fières. N'y avait-il pas à craindre qu'elles ne les regrettassent, et qu'en voyant arriver, comme remplaçants de ces hommes graves et mûrs, de jeunes filles qui pourraient être leurs sœurs, elles ne les jugeassent avec sévérité? Pour moi, j'étais convaincu, et je fis part de cette conviction à mes honorables confrères, que nos nouvelles agrégées n'en auraient pas fini avec les examens après leur élection, et qu'elles trouveraient dans leurs élèves un nouveau jury presque aussi difficile à contenter que le nôtre.

De là pour nous la nécessité d'être sévères, et le besoin de n'accepter que des sujets dont nous fussions sûrs, afin de ne pas les exposer à un échec qui retomberait sur l'enseignement nouveau.

D'un autre côté, l'inconvénient n'eût pas été moindre si cette première

expérience de l'agrégation avait échoué. L'absence de toute nomination au titre d'agrégées eût semblé la condamnation de l'École normale de Sèvres, et, jusqu'à un certain point, du professorat de femmes dans les lycées. C'est ainsi que le jury se trouvait porté à l'indulgence par les mêmes motifs qui le poussaient à la sévérité, sans oublier qu'il y avait à tenir grand compte aussi du mérite des aspirantes du dehors, de façon à ne pas décourager la concurrence qui est une des conditions de vie de tout concours.

Le jury a tâché de maintenir une balance exacte entre ces divers intérêts.

Je n'entrerai pas dans le détail de nos opérations, et je me bornerai à signaler les résultats généraux.

Un premier point que nous avons constaté avec grande satisfaction, c'est l'excellente tenue de toutes ces aspirantes. Toutes nous ont frappés par la simplicité de leur attitude, par la distinction de leurs manières, par la parfaite convenance de leur mise, par le choix de leurs termes en parlant. Ce point nous a paru avoir sa valeur réelle, car nos jeunes agrégées de lycées vont trouver dans leurs élèves des *demoiselles* pour qui le dehors compte beaucoup, sur lesquelles on n'agit guère sans le secours des qualités extérieures, qui sont promptes à saisir les petits ridicules de la personne, et qui jugent beaucoup par les yeux.

Un second fait plus important et que je suis heureux de signaler, c'est l'ardeur au travail de toutes nos aspirantes, leur désir de bien faire, leur conscience dans l'effort, et le succès de ces efforts. L'examen ne nous a révélé aucune personne vraiment supérieure, mais aucune non plus ne s'est montrée inférieure à l'objet poursuivi.

Il y a entre elles des degrés, quelques points de plus ou de moins, il n'y a pas eu d'écart considérable; toutes ont fait preuve de connaissances réelles, d'études sérieuses : nos cinq exclues peuvent être considérées comme de bons professeurs *futurs*.

Les défauts ont été généraux comme les qualités. Ce qui manque, même chez la plupart de nos agrégées, c'est la science pédagogique et l'esprit critique. Elles savent mieux qu'elles n'enseignent, elles racontent et décrivent mieux qu'elles ne jugent; elles semblent s'être plus occupées de s'instruire que d'instruire, de connaître que d'apprécier.

Une autre conséquence de leur sexe et de leur âge, c'est qu'en général elles parlent trop bas, qu'elles n'articulent pas assez clairement, qu'elles ont plutôt l'attitude d'élèves passant un bon examen que de professeurs faisant une bonne leçon. J'ai eu l'occasion et le besoin, pendant toute la durée du concours, de les rappeler *à leur rôle de maîtresses,* de les prier de s'adresser à nous, non comme à des juges, mais comme à des auditeurs, de se supposer toujours dans une classe, et la peine que j'ai eue à les y amener a confirmé en moi cette conviction qu'on ne saurait accorder dans les écoles normales trop d'importance à l'étude sérieuse de la lecture à haute voix; la science du débit est une qualité de première nécessité pour tous les professeurs, mais surtout pour les professeurs femmes que la délicatesse de leur organe vocal, et parfois sa faiblesse, trahirait infailliblement dans l'exercice de leur professorat, si l'art ne leur venait en aide.

Ces observations se sont trouvées confirmées par l'inégalité dans les épreuves.

Des deux leçons purement littéraires, *la correction d'un devoir*, et *l'analyse d'un morceau choisi*, la première a été supérieure à la seconde. Pourquoi? Parce que, pour corriger un devoir, la connaissance des règles peut suffire; mais l'analyse d'une belle page classique demande ou suppose une étude un peu approfondie du génie des grands écrivains, un jugement sérieux sur la poésie, sur le style, sur la langue, c'est-à-dire l'esprit critique.

Les épreuves d'histoire ont été généralement satisfaisantes. Les élues y ont fait preuve d'une connaissance réelle des faits, et d'un certain talent dans l'ordonnance des évènements; mais là encore, l'appréciation des actes et des individus a fait défaut. Une de nos agrégées, chargée de raconter les traités intervenus entre la France et l'Europe de 1795 à 1809, nous a étonnés par la sûreté de sa mémoire et sa facilité d'élocution, mais elle n'a pas trouvé un mot de blâme pour l'inique traité de Campo Formio, pour la rupture du traité d'Amiens, pour tant d'actes de folle ambition si funestes à la France.

Les épreuves géographiques ont été faibles. La pratique du tableau et la science de la vraie géographie physique, historique et économique ont fait défaut aux aspirantes. Elles savent trop les petites choses, pas assez les grandes. C'est une multitude de noms inutiles et de faits insignifiants. On dirait qu'elles ont appris sur des cartes d'état-major. Depuis qu'on a accrédité l'étrange opinion qu'en 1870 nous avions été vaincus parce que nous ne savions pas la géographie, l'enseignement se perd dans la description des plus menus détails. J'ai entendu un professeur énumérer et dicter à ses élèves femmes les noms de quarante affluents d'un des fleuves de la Russie. Ces noms étaient si barbares, qu'il fallait les leur dicter lettre à lettre pour qu'elles pussent les écrire, Quelle dépense inutile de mémoire et de temps! Je dois ajouter cependant qu'une des aspirantes a fait la meilleure leçon de tout le concours, sur les *côtes de la Méditerranée*. Elle les a décrites et dessinées sur le tableau avec un réel talent.

Dans la morale, les élèves se sont toutes élevées au-dessus de la moyenne; mais une seule, dans une leçon sur les devoirs des femmes envers la Patrie, a fait preuve d'une véritable valeur personnelle. Elle a eu des accents émus, vrais et simples.

J'arrive à un fait très important, que j'avais constaté avec étonnement dans un lycée de province, et qui est nettement accentué dans les épreuves de la Sorbonne.

Les examens des élèves des sciences ont été notablement supérieurs à ceux des élèves des lettres.

Ce résultat contredit une opinion fort générale, et que j'ai, quant à moi, vivement soutenue, à savoir, qu'il faut reléguer au second rang dans l'éducation des femmes les études scientifiques, les sciences abstraites, les mathématiques, comme étant peu compatibles avec la nature même de l'intelligence féminine. Nous nous sommes trompés. A voir l'empressement des jeunes filles à se porter vers cet enseignement et les brillants succès qu'elles y obtiennent, on peut dire hardiment que les sciences abstraites ne sont pas plus interdites à un sexe qu'à l'autre, et que ce qu'il y a dans l'esprit des femmes de pratique et de subtil s'applique à merveille à l'intelligence des problèmes mathématiques. Mais en faut-il conclure qu'elles sont plus propres à l'étude des sciences

qu'à l'étude des lettres, et qu'il convient de les pousser plutôt vers les unes que vers les autres? Oh! ici, la question change complètement.

D'abord sur vingt jeunes filles, il y en a vingt à qui les études littéraires pourront être utiles ou agréables dans leur vie; il n'y en a pas cinq qui auront à utiliser leurs connaissances mathématiques. En outre, si les concours ont donné l'avantage aux scientifiques sur les littéraires, il y a de cela deux raisons : 1° c'est qu'il est plus facile d'apprendre et d'enseigner les sciences que les lettres; 2° c'est que les livres pour l'enseignement scientifique sont faits, et que les livres pour l'enseignement littéraire des femmes ne le sont pas.

Je m'explique.

Il n'y a pas deux manières d'enseigner les mathématiques, et le sexe des élèves ne change rien au fond même de l'enseignement. Sans doute on cite dans les sciences des professeurs plus brillants les uns que les autres, sans doute quelques-uns entrent plus profondément dans les questions que les autres, mais tous s'appuient sur des faits précis, des résultats incontestables, des lois immuables. De même pour les élèves. Les unes s'expriment mieux que les autres, celles-ci en savent plus long que celles-là, mais leurs réponses portent toujours sur des questions définies, et une élève douée d'une bonne mémoire peut, dans un interrogatoire sur les problèmes mathématiques, sur les lois physiques, sur les phénomènes chimiques, savoir complètement et traiter parfaitement le sujet qui lui est proposé. En est-il de même dans les lettres et même dans l'histoire? Non. Nous entrons là dans le domaine de l'art, c'est-à-dire dans l'infini et dans l'indéfini, dans la mer sans rivage. Il y a une foule de manières de faire un cours sur nos grands écrivains, sur la poésie, sur l'éloquence. L'histoire même, quoiqu'elle repose sur un ensemble de faits précis, rentre elle aussi dans l'illimité, par la peinture des caractères, par l'appréciation des actes, par les considérations philosophiques, par le choix même des points à développer.

Le rôle du professeur est donc immense dans l'enseignement littéraire et historique. Il est pour moitié dans le succès de ses élèves. Mais, me dira-t-on, n'y a-t-il donc pas, parmi les professeurs de l'Université, des maîtres capables de répondre aux conditions de liberté de cet enseignement? Certes si, il y en a, et beaucoup, mais tous se heurtent, je ne dis pas à un défaut, mais à un inconvénient indépendant de leur volonté, ce sont des professeurs de jeunes gens. Les programmes des cours sont composés en vue des jeunes gens; les livres sont écrits dans l'intérêt des jeunes gens, et cet intérêt, quel est-il? L'obtention d'un diplôme qui est posé à l'entrée de toutes les carrières, comme une condition impérieuse ; professeurs et livres sont donc forcément esclaves des examens comme les élèves mêmes. Mais pour les jeunes filles auxquelles s'adresse l'enseignement secondaire, il n'en va pas ainsi ; elles n'ont pas, elles, à subir forcément un examen, un diplôme à obtenir ; elles n'ont pas de profession à préparer. Leur condition de vie sera tout autre; tout autre aussi doit donc être leur éducation. Il ne s'agit pas d'élever en elles de futurs avocats, de futurs médecins, de futurs industriels, de futurs commerçants, de futurs magistrats, non, mais des *domestic women;* des femmes de foyer domestique et aussi des femmes du monde, surtout des épouses et des mères. Or, rien de plus

difficile ; les femmes des classes riches et des classes aisées ont un grand malheur, elles n'ont rien à faire ! et, quand elles savent quelque chose, elles n'ont rien à en faire. Leurs connaissances ne leur rapportent rien, ne se résolvent, pour elles, ni en honoraires, ni en honneurs ; elles n'y sont ramenées forcément, ni par le besoin, ni par l'ambition, ni par le devoir professionnel ! Ce qu'il faut donc allumer en elles, c'est l'amour désintéressé de l'étude ; c'est un goût de la lecture assez vif, assez profond, pour que réduit à se suffire à lui-même, il puisse cependant les suivre dans toutes les crises de leur vie, dans tous les vides de leur existence, comme un consolateur, comme un conseiller, comme un guide, les aidant à combler les longues heures de la solitude ou à remplir tous les devoirs de la maternité et de l'union conjugale. Voilà le seul objet sérieux et véritable de l'enseignement secondaire des jeunes filles ! Eh bien ! les livres et les cours existants peuvent-ils répondre à cet objet ? Non. A une œuvre nouvelle, il faut des instruments nouveaux, et cette éducation, qui date d'hier, a besoin d'éducateurs d'aujourd'hui ; c'est au ministère de l'instruction publique de donner l'élan et le modèle. Il le peut ; l'École de Sèvres lui en fournit le moyen. Il faut y rehausser d'un degré, à la rentrée, l'enseignement littéraire, l'enseignement historique et l'enseignement géographique. Comment ? En organisant dès le mois d'octobre la troisième année de cours et en s'y proposant comme unique objet d'apprendre aux élèves à enseigner et à apprécier, c'est-à-dire en développant en elles l'esprit pédagogique et l'esprit critique. Les professeurs actuels peuvent suffire à cette tâche, si elle est bien définie. Cette troisième année sera comme l'enseignement supérieur de l'enseignement secondaire, et, ainsi préparées, les élèves de l'École normale de Sèvres offriront aux concours d'agrégation futurs des modèles de professeurs femmes, c'est-à-dire capables d'approprier leur enseignement au naturel, aux besoins, à la condition présente et future de leurs élèves, d'allumer dans l'esprit des jeunes filles *un feu qui dure*.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments de haute considération.

LEGOUVÉ.

---

## RAPPORT DE M. MANUEL

SUR LES ÉPREUVES DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur l'ensemble des épreuves écrites et orales des *aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des lycées et collèges de jeunes filles.*

Bien que ces épreuves aient déjà eu lieu, une première fois, l'année dernière, il est peut-être permis de dire que, par la bonne préparation des aspirantes, par la force du concours, par l'incontestable valeur des résultats, et aussi par l'ensemble des dispositions prises pour rendre les examens plus réguliers et créer une tradition qui dure, l'enseignement secondaire des jeunes filles, en ce qui concerne le *certificat d'aptitude,*

prend définitivement sa place dans le système général de nos examens et de nos concours, et répond, dès à présent, Monsieur le Ministre, à vos espérances, qui sont celles du pays.

Les procès-verbaux détaillés des séances du jury dont vous avez bien voulu me donner la présidence vous feront connaître, Monsieur le Ministre, toute la suite de nos opérations, du 3 au 27 juillet. Non seulement les sujets des compositions écrites, mais toutes les questions tirées au sort, pour toutes les parties des épreuves orales, y sont fidèlement consignés. Cette pratique, empruntée à d'autres concours, nous a paru utile à introduire dans des examens si nouveaux; elle mettra fin, sur plus d'un point, à l'incertitude des premiers juges comme à celle des premières aspirantes.

*Compositions écrites.*

Elles ont commencé le lundi 9 juillet.

Le sujet de la *composition de grammaire* était :

*Des synonymes. — Développer et expliquer par des exemples ce mot du grammairien Du Marsais : « S'il y avait des synonymes parfaits, il y « aurait deux langues dans une même langue. »*

Cette épreuve avait été très faible l'année précédente. Le progrès est sensible. La plupart des aspirantes ont prouvé qu'elles possédaient une connaissance générale de ce qui a été écrit sur le sujet; elles en ont fait une exposition presque toujours convenable, sans trace de mauvais goût ni de prétention. Le tort d'un grand nombre d'entre elles a été d'esquisser une théorie complète des synonymes, qui ne leur était pas demandée. Elles ont trop souvent reproduit avec fidélité une leçon, évidemment apprise, ou un extrait des ouvrages sur la matière, en employant les mêmes exemples, et dans le même ordre. Elles n'ont pas fait toujours un emploi judicieux de ce qui leur avait été dit sur les formes similaires appartenant aux différents dialectes de l'ancienne France, et sur les *doublets*. Le point de vue littéraire a été généralement négligé, et, dans une question qui touchait de si près aux secrets les plus délicats du style, on n'a guère vu qu'un problème grammatical.

Sur les 60 aspirantes, 15 ont obtenu plus de 10 points, le maximum étant 20, c'est-à-dire ont été notées au-dessus de la moyenne. Une seule est descendue au-dessous de 5 points.

Le sujet de la *composition de littérature* était : *Quel profit peut-on tirer de la correspondance de Mme de Sévigné pour l'histoire de son temps?*

Sur les 60 aspirantes 24 ont obtenu une notation au-dessus de la moyenne, et 3 d'entre elles ont eu 15, 16, et 18 points. 5 seulement sont descendues au-dessous de 5 points.

Si un certain nombre des aspirantes ont trop volontiers supposé qu'elles pouvaient généraliser le sujet, faute peut-être d'en avoir connu suffisamment le point spécial, et se sont étendues sur la biographie de Mme de Sévigné ou sur le mérite littéraire de sa correspondance, la plupart ont fait preuve d'une connaissance réelle de la matière, et ont très heureusement mis en œuvre celles de ces lettres qui nous introduisent dans l'histoire du temps, avec le procès de Fouquet, avec la Bretagne et ses soulèvements, avec Turenne et les évènements militaires, avec Vatel et les réceptions princières, avec Mme de Maintenon, Saint-Cyr

et Racine, etc. Cette vive intelligence du sujet nous a frappés chez les élèves de Sèvres et chez deux ou trois aspirantes des départements. Des faits bien choisis, de la lecture, des vues justes ou ingénieuses, de la netteté et de l'aisance dans le style, de la distinction, de l'esprit même et une réelle originalité donnent à plusieurs des copies une valeur que nous nous plaisons à signaler. Ce sont des compositions agréables et qui se lisent avec un intérêt soutenu ; elles dénotent une culture littéraire déjà étendue et une remarquable maturité chez des élèves jeunes encore.

Il faut pourtant faire des réserves : plus d'une copie, parmi celles qui sont au-dessous de la moyenne, renferme des assertions hasardées, des souvenirs inexacts, des jugements contestables. Il y a quelque chose d'absolu dans les idées qui contraste avec l'indécision et l'inexpérience de la forme. Le plan est souvent défectueux; les développements, au lieu d'être liés entre eux, sont juxtaposés; le style est diffus, lâche ou banal, quand il n'est pas incorrect. Le mauvais goût est rare, mais la platitude fréquente dans les dernières copies. Deux seulement, et c'est encore trop, renferment des fautes d'orthographe. Ces deux copies n'appartiennent ni à Sèvres, ni à Paris.

Malgré ces réserves nécessaires, — et quel concours, quel examen en est exempt? — le niveau des compositions de littérature est supérieur à celui de l'année dernière, et promet à l'enseignement des lycées et des collèges de jeunes filles un personnel déjà distingué, que l'agrégation mettra mieux encore en lumière.

Le sujet de la *composition d'histoire* était :

*Les Reines de France au* XVII^e^ *siècle : leur influence politique et littéraire.*

Sur 59 copies remises, cette composition a donné les résultats suivants : 37 copies ont atteint ou dépassé la moyenne, dont 2 avec une grande supériorité; 4 copies seulement sont au-dessous de 5 points; 11 se rapprochent de la moyenne 10, sans l'atteindre.

C'est assez faire voir que l'ensemble est honorable, que plusieurs copies sont distinguées, qu'un grand nombre donnent une certaine satisfaction, qu'aucune n'est nulle.

Sauf de rares exceptions, les connaissances historiques sont suffisantes et exactes, le style est correct, certaines parties du sujet sont traitées avec justesse et avec intérêt. Ici encore, ce qui paraît manquer à la plupart des aspirantes, c'est l'art de composer. C'était, du reste, la seule difficulté sérieuse que présentât le sujet. Les unes semblent ignorer complètement ce qu'est un plan, un ensemble, ce qu'on entend par ordre et méthode. Les autres, bien préparées pour la connaissance des faits et préoccupées de les bien disposer, arrivent à la sécheresse par une fausse idée de l'ordre et par l'abus des divisions et des subdivisions. Il est évident que leur attention a été attirée d'une façon toute spéciale sur la nécessité de composer, mais que toutes n'ont pas l'esprit assez mûr pour s'assimiler ce qui leur a été enseigné, et pour l'employer dans la juste mesure.

Le jury a pleinement approuvé ce qui avait été décidé cette année, à savoir, de ne faire porter la préparation spéciale du sujet de *composition historique* que sur une partie restreinte du cours d'histoire : la France, de 1515 à 1815. Mais il sera bon de faire varier cette matière, sinon, les aspirantes en arriveraient bien vite à considérer le reste de l'histoire comme une étude de luxe, dont on se dispenserait trop facilement.

Dans sa séance du 15 juillet, le jury a dressé, par ordre alphabétique, *la liste des aspirantes, au nombre 25, déclarées admissibles aux épreuves orales;* sur ces 25 aspirantes, 12 sont élèves de Sèvres, 2 sont maîtresses surveillantes de l'École.

*Épreuves orales.*

Les épreuves orales ont commencé, à la Sorbonne, le 18 juillet.

La nature et l'ordre de ces épreuves étaient fixés par le programme. Rien n'avait réglé, dans l'usage, les pratiques mêmes de l'examen. J'ai eu l'honneur de vous faire connaître, Monsieur le Ministre, au début de ce rapport, la mesure prise par le jury de remettre au sort toutes les questions de l'examen oral, même celles qui concernaient les épreuves de diction. C'était, à la fois, égaliser les conditions de ces épreuves et donner aux diverses questions posées une précision et un intérêt qui ne se rencontrent pas au même degré dans les interrogations improvisées. Vous trouverez toutes ces questions dans la suite de nos *procès-verbaux.*

La première épreuve est la *lecture d'un texte français emprunté au programme, avec commentaire grammatical et littéraire,* après une demi-heure de préparation. Cette partie de l'examen, dont on avait signalé, l'an passé, la rare faiblesse, a donné, cette année, des résultats satisfaisants. Un progrès sérieux a été accompli. Les textes, que nous n'avions pas choisis parmi les plus faciles, avaient été préparés avec soin; ils ont été, en général, bien lus, bien compris, convenablement commentés. Si la parfaite exactitude du sens étymologique fait encore défaut, — et sans la connaissance du latin, comment pourrait-il en être autrement? — le sens *littéraire* des mots, leur valeur particulière dans le morceau à expliquer, la suite et l'enchaînement des idées, la force du sentiment, les délicatesses de la pensée, l'intelligence enfin de tout le morceau, dans l'ensemble comme dans le détail, ont été saisis par un grand nombre d'aspirantes. Une d'elles a mérité la note 17; cinq, la note 16; sept, la note 15; huit, les notes 14, 13 ou 12, supérieures à la moyenne 10. Trois aspirantes seulement sont restées au-dessous de cette moyenne.

Le jury s'était justement plaint, l'an dernier, de la pauvreté des études philologiques, du mauvais emploi des termes de la grammaire, et de l'insuffisance du commentaire pour tout ce qui regarde la langue, et particulièrement la vieille langue française. Nous sera-t-il permis de dire que notre préoccupation, cette année, serait toute contraire? Plus d'une fois nous avons dû ramener ces jeunes filles du commentaire philologique au commentaire littéraire, du mot à l'idée ou au sentiment, de la curiosité grammaticale à la beauté supérieure du style. Nos études classiques semblent incliner un peu trop du côté de la science philologique; elle tend à envahir le champ des lettres et à substituer trop souvent aux plus nobles émotions de la poésie et de l'éloquence les problèmes, assurément considérables, de la linguistique moderne. Mais ce ne sont pas ces problèmes qui devraient frapper d'abord dans les textes, et le premier soin doit être d'y chercher ce que nos grands génies ont voulu y mettre. La linguistique, longtemps négligée, tient bien sa place dans nos études, mais à la condition que nos lycéens ne risquent point d'y perdre ou d'y fausser le sens des belles choses. En tous cas, sauvons du moins les femmes de ce péril, et, sans négliger de leur apprendre le nécessaire sur ces questions, nourrissons, développons surtout en elles

la délicatesse du goût, la grâce native de l'esprit, la vivacité du sentiment. Le péril est encore éloigné, et sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, nous nous en rapportons à la prudence des maîtres. Il nous suffit, Monsieur le Ministre, de signaler cette tendance pour être sûrs qu'elle ne se reproduira pas, et que nos concours ne verront jamais de pédantes.

Les *leçons d'histoire* ont été faites après une préparation de trois heures, que le jury trouve excessive. Ces leçons ont, comme dans le concours de l'année dernière, donné d'heureux résultats et attesté spécialement la solidité de l'enseignement que reçoivent les élèves de l'École normale de Sèvres. Trois aspirantes ont mérité 17 et 18 points, c'est-à-dire *très bien*; neuf aspirantes ont obtenu de 14 à 16 points, c'est-à-dire *bien;* cinq ont eu 12 et 13 points; six seulement ont obtenu une notation inférieure à la moyenne; trois ont été très médiocres.

La parole, en général, est facile, claire et correcte, mais trop peu animée et trop peu variée. Les aspirantes oublient qu'elles doivent parler devant le jury comme elles parleraient devant les élèves. Elles ne sont pas habituées non plus à indiquer nettement *le plan* de leur leçon et à la faire précéder d'un court *sommaire*, comme il est utile qu'elles le fassent en classe. Quant à la leçon même, elle a été souvent intéressante, nourrie de faits bien choisis, remplie d'appréciations judicieuses. Plusieurs aspirantes, sur des sujets difficiles, ont fait preuve d'une réelle intelligence de l'histoire et d'une pénétration peu commune. Presque toutes ont su employer sans peine la demi-heure qui leur était accordée. Deux ou trois des plus jeunes, mais non des moins intelligentes, ont trouvé pourtant un peu lourds les sujets que la malice du sort avait assez mal appropriés à leur âge et à leur inexpérience. Il faut plus que la mémoire exercée et la grâce enfantine d'une bonne écolière pour affronter nos concours; et si le spectacle de ces émotions et de ces luttes est touchant, il est à souhaiter néanmoins qu'il devienne de plus en plus rare, si nous voulons conserver à ces épreuves toute leur gravité.

Les *interrogations sur la géographie* ont été la partie la plus faible de tout l'examen. Huit aspirantes seulement ont mérité des notes supérieures à la moyenne; sept sont descendues fort au-dessous. La plupart paraissent peu exercées à se servir du tableau noir et connaissent imparfaitement la carte de la France. Le champ était pourtant bien limité, puisque c'était sur la France seulement que devaient porter les questions. L'enseignement secondaire ne saurait demeurer inférieur à l'enseignement primaire, non seulement pour la méthode d'exposition, mais pour les exercices graphiques, dont l'importance n'est plus à démontrer, et où il est facile de réussir avec un peu d'habitude et de pratique. En résumé, si les épreuves d'*histoire*, écrites ou orales, ont donné des résultats satisfaisants, quelques-uns même remarquables, les épreuves de *géographie,* sauf quelques honorables exceptions, ont été à peine passables, et le jury exprime le désir que cette partie de la préparation soit l'objet de plus sérieux efforts.

Les épreuves sur les *questions de morale* ont été bien supérieures, en revanche, à celles de l'an passé. Sur les vingt-cinq aspirantes admissibles, aucune n'a obtenu de note inférieure à 10; neuf en ont mérité une supérieure à 15. Le membre du jury, professeur de philosophie d'un de nos lycées, chargé de diriger plus particulièrement ces interrogations, a été

frappé de voir chez les aspirantes un sentiment si prompt et si exact des questions qui leur étaient posées. Presque toutes, par la justesse de leurs réponses, ont témoigné de la solidité et de la netteté de leur instruction philosophique. Le jury tout entier a constaté avec satisfaction que ces réponses, loin de ressembler à des leçons apprises, avaient bien un caractère personnel; que l'enseignement de matières souvent abstraites n'avait pas supprimé la spontanéité ni même l'originalité de ces jeunes esprits; qu'une terminologie trop savante ne s'était pas encore substituée à la simple langue du bon sens, et que les professeurs femmes sauraient, dans les lycées et les collèges où elles seront appelées à enseigner, parler de philosophie et de morale avec une compétence et une conviction qui n'effaroucheront personne et qui ne seront dépourvues ni de simplicité, ni de naturel, ni de grâce.

Les épreuves de *diction*, qui avaient donné, l'année dernière, des résultats si médiocres, étaient attendues, Monsieur le Ministre, avec une certaine curiosité. La place faite à ces épreuves, l'importance légitime que le jury semblait y attacher, la nouveauté d'un examen où les matières de l'enseignement, comme les morceaux à lire, étaient tirés au sort, tout ici sollicitait l'attention des aspirantes. Le public même (il n'était composé, bien entendu, que de dames et de jeunes filles) a paru y prendre intérêt. Les questions théoriques ou pratiques posées aux aspirantes ont servi, une fois de plus, à démontrer que l'art de bien dire et de bien lire, si longtemps négligé des professeurs et des élèves, se rattache de la façon la plus étroite non seulement à la littérature, mais à la pédagogie et à la psychologie, dans ce qu'elles ont de plus délicat. Il y a mille rapports entre les nuances des sons et celles des idées ou des sentiments; bien lire un texte, c'est déjà le commenter et le comprendre; la voix humaine est, dans ses inflexions si variées, un instrument scolaire de premier ordre, dont l'éducation et l'emploi ne sauraient être abandonnés au hasard; il y a des règles à observer, des exercices à multiplier, des défauts à corriger, des qualités à développer, et, dans un autre ordre d'idées, des prétentions, des tentations peut-être à combattre.

Nous avons été très satisfaits du progrès accompli. La plupart des aspirantes prononcent nettement et avec correction. Beaucoup ont fait preuve d'un véritable talent. Point d'effets cherchés, point d'affectation ni d'apprêt, mais un débit net et accentué, dans une juste mesure, pour la gaieté ou l'émotion, toujours approprié aux conditions même de l'enseignement; de la réserve, sans trop de timidité, de l'art sans trop d'artifice. Tout semble ici assurer le succès : un heureux instinct, des connaissances théoriques dont l'abus seul serait à craindre, des voix souples et agréables, une grande sûreté d'intonation et une remarquable justesse d'expression. Quinze aspirantes ont mérité de 14 à 18 points; elles appartiennent pour la plupart à l'École de Sèvres; un petit nombre sont descendues au-dessous de 10 points.

La délibération finale du jury a été longue et délicate. Ici encore, comme pour l'admissibilité, il lui coûtait d'avoir à retrancher des noms et à éliminer des aspirantes qui, même avec des épreuves plus faibles, avaient donné tant de preuves de travail, de bonne volonté et d'intelligence. Il lui coûtait également de ne pas tenir compte de la volonté persévérante et du courage d'aspirantes moins jeunes et déjà plus

exercées. Il s'est arrêté, dans ses décisions, au point précis où le concours n'aurait plus eu sa raison d'être.

*Vingt* aspirantes ont été admises. Le *certificat* n'avait été accordé, l'an passé, qu'à *sept* aspirantes.

## OBSERVATIONS GÉNÉRALES

### PROPOSITIONS DU JURY POUR LES ÉPREUVES DE 1884

Après le compte rendu qui précède, Monsieur le Ministre, il reste au jury une tâche encore à remplir, c'est de vous soumettre quelques modifications qu'il jugerait utile de faire dans les épreuves de la prochaine année.

Il a été heureux de constater des résultats qui ont généralement dépassé son attente. Après avoir lu les compositions écrites, après avoir assisté surtout aux épreuves orales,et particulièrement aux leçons d'histoire et aux interrogations sur la littérature et la morale, il eût été difficile aux adversaires les plus prévenus de ne pas reconnaître tout ce qu'on peut attendre de l'enseignement secondaire des jeunes filles, retenu dans de justes bornes, bien compris et bien dirigé, sans violence à la nature propre de la femme. Les qualités qui la distinguent peuvent acquérir, par l'étude, un relief extraordinaire; ses défauts peuvent être notablement atténués. La curiosité pénétrante, la finesse et parfois la nouveauté des aperçus, la persévérance dans la recherche, l'agrément des démonstrations, la vivacité des répliques, s'ajoutant à un grand fonds de raison et à un sens pratique des choses, ont donné à ces épreuves un caractère distinctif qu'elles ne doivent point perdre.

Nous avons tenu, autant que possible, à conserver ce caractère *féminin* pour toute la suite des épreuves, soit pour les textes choisis, soit pour les questions posées. Non qu'il y ait une littérature spéciale, encore moins une histoire ou une morale à l'usage des femmes; mais il y a un tour particulier qu'il convient de donner aux choses qu'on leur enseigne, comme il y a,dans ces choses mêmes,une mesure qu'il ne faut pas dépasser.

Il y a des faits, des problèmes, des œuvres, des sentiments, des idées qui les touchent de plus près, et dont il est bon que la marque se retrouve dans les examens, comme la trace en doit être visible dans les programmes.

C'est de quoi devront se pénétrer les aspirantes elles-mêmes. Nous leur demandons de montrer plus souvent, dans leurs réponses, qu'elles parlent à des jeunes filles qui seront des femmes, de futures mères de famille. Nous demandons également que les *programmes d'examen*, renouvelés en partie chaque année, trahissent un peu plus cette préoccupation, et, par là, l'entretiennent plus sûrement dans la préparation, soit à l'École normale de Sèvres, soit au dehors.

Dans cette pensée, Monsieur le Ministre, le jury a l'honneur de vous soumettre les vœux suivants :

1° Que le *recueil des morceaux choisis de littérature* qui figure au programme de cette année soit remplacé par un recueil plus spécialement composé pour *l'enseignement des jeunes filles ;*

2° Qu'au choix de lettres de M^me^ de Sévigné, il soit ajouté un *choix de lettres de M^me^* de Maintenon et un certain nombre de pages des Mémoires de M^me^ de Motteville ;

3° Que l'*Art poétique de Boileau,* si bien approprié aux interrogations de littérature, soit inscrit au programme de 1884;

4° Que le *Cid* soit remplacé, l'an prochain, par *Polyeucte; Athalie* par *Esther,* et les *Dialogues sur l'éloquence*, de Fénelon, par le *Traité de l'éducation des filles;*

5° Qu'une place soit accordée à *La Bruyère,* dont on pourrait choisir le chapitre de *la Mode;*

6° Qu'enfin il soit fait une place à La Fontaine, dont on pourrait admettre deux ou trois livres de fables, par exemple, les livres VII, VIII et IX;

7° Que la partie du programme d'histoire sur lequel porteront la composition écrite et la leçon orale, au lieu d'indiquer *la France* seulement, pour la période historique de 1515 à 1815, comprenne *la France et les principaux États de l'Europe,* pendant la même période. Cette extension du programme permettrait de connaître les règnes *d'Élisabeth d'Angleterre, de Marie-Thérèse d'Autriche, de la reine Anne et de l'impératrice Catherine II;*

8° Que, pour *la géographie,* le *croquis au tableau* cesse d'être obligatoire. Il a l'inconvénient d'exclure des questions essentielles, qui ne comportent pas de croquis. Les aspirantes n'en seraient pas moins tenues de savoir dessiner au tableau, puisque le sort pourrait les y obliger. Le jury a pensé, d'autre part, qu'il y avait lieu de demander, outre la connaissance de la géographie de notre pays, celle des *principaux États de l'Europe,* ou, mieux encore, la *Géographie générale des cinq parties du monde;*

9° Il y aurait peut-être lieu, Monsieur le Ministre, d'introduire également quelques améliorations dans la partie du programme qui concerne *la diction.* Tout en maintenant des *épreuves distinctes*, qui donnent la mesure de l'importance de cette étude, et lui assurent sa légitime place, il serait convenable de placer ces épreuves immédiatement après l'explication des textes français. Deux textes différents, également fixés par le sort, serviraient, l'un à l'explication grammaticale et littéraire, l'autre à la démonstration spéciale des qualités du débit. Ces textes seraient empruntés aux auteurs même du programme;

10° Les épreuves que quelques aspirantes ont subies pour les *langues vivantes* n'ont pas été comptées dans le résultat de l'examen. Le jury estime qu'il serait bon, dans l'intérêt même de l'étude des langues, qu'un coefficient, dont on pourrait débattre la valeur, fût attribué à cette partie des épreuves.

Dès à présent, Monsieur le Ministre, nous croyons que les aspirantes, à qui nous vous prions d'accorder le *certificat* d'aptitude, rendront à l'enseignement secondaire des jeunes filles d'excellents services et qu'elles inaugureront avec succès l'œuvre que vous avez entreprise. Rien ne contribuera autant à triompher des obstacles, à rassurer les scrupules, à dissiper les dernières préventions, que la formation de ce nouveau corps enseignant, si convaincu de la bonté de sa tâche, si laborieux, si dévoué, d'une si parfaite convenance de ton et de manières, si éloigné de la vanité et du pédantisme, tel enfin que nous venons de le voir à l'épreuve.

Je suis, Monsieur le Ministre, avec un profond respect, votre très dévoué serviteur.

EUGÈNE MANUEL.

# FACULTÉ DE DROIT DE PARIS

*Séance publique annuelle du 1er août* 1883.

## RAPPORT SUR LES CONCOURS ROSSI

PAR M. CHARLES LEFEBVRE, AGRÉGÉ (1).

### LÉGISLATION CIVILE

CONCOURS DE 1883

Le sujet proposé pour le concours de législation civile et que la Faculté reporte à l'année 1885, en élevant la valeur du prix de 2 à 3,000 francs, était celui-ci :

*Exposer, comparer et apprécier les règles établies par le Droit romain, le Droit français ancien et moderne et les principales législations étrangères, pour la protection des intérêts moraux et pécuniaires des mineurs.*

Comme une législation sur les mineurs se divise en deux parties, qu'elle consacre leur incapacité, et qu'elle organise leur protection, il était indispensable, pour répondre au vœu de la Faculté, de considérer la question sous ce double aspect; et il n'était pas moins nécessaire de l'envisager dans toute son étendue, puisqu'elle n'était pas bornée à la situation des mineurs orphelins ou en tutelle, mais qu'elle visait tous les mineurs; puisque aussi bien l'attention n'était pas moins appelée sur le gouvernement de leur personne que sur la gestion de leur fortune.

Mais, en proposant l'étude d'un aussi vaste sujet, la Faculté s'était bien gardée de demander qu'on vînt lui détailler les législations anciennes ou modernes jusque dans leurs ramifications secondaires et leur menu feuillage de doctrine. Ce qu'elle avait voulu, c'est qu'on sût dis-

(1) Nous regrettons que le défaut d'espace ne nous permette pas de reproduire en entier le rapport si remarquable de M. Ch. Lefebvre sur les concours Rossi à la Faculté de droit de Paris. Les parties que nous reproduisons montrent la place importante que les études historiques ont prises, dans l'enseignement de nos Facultés de droit, à Paris en particulier où quatre chaires sont aujourd'hui consacrées à l'histoire du droit. Il y a sur ce point une lacune dans le travail si intéressant, si consciencieux et si honorable pour la science française que M. Paul Frédéricq a publié dans cette *Revue* (numéro du 15 juillet *supra*, pp. 742 et suiv.) sur l'enseignement supérieur de l'histoire à Paris. Nous nous permettons de lui signaler cette lacune d'autant plus fâcheuse qu'elle est aggravée par la reproduction d'une assertion empruntée à notre savant collaborateur M. Monod (v. p. 745, note 1), qui, en regrettant l'absence des étudiants en droit à un cours de droit historique professé au Collège de France, leur reproche de négliger ainsi une occasion *unique* de compléter leurs études. C. B.

cerner dans ces législations ce qui en forme les véritables principes, qu'on fît ressortir l'esprit qui les anime, qu'on mît en parallèle leurs systèmes, et qu'on tirât de cette comparaison des réflexions utiles, des conclusions solidement motivées pour l'appréciation et l'amélioration de nos propres lois.

Sur l'incapacité des mineurs, il convenait d'être bref, car les législations ne sauraient offrir sur ce point que des divergences simples ou secondaires. Nulle part, l'enfant n'a pû être abandonné à lui-même, et on a dû se préoccuper, avant tout, de sa profonde impuissance naturelle à se conduire, qu'il a fallu seulement doubler d'une incapacité juridique de s'obliger et d'aliéner. Qu'était-il donc besoin d'étudier longuement cette incapacité, qui, sous des apparences de sanctions diverses, a dû toujours se résumer dans cette idée romaine, que l'enfant ne saurait seul rendre sa condition pire? Rapprocher les âges différents où les législateurs ont levé l'incapacité quand ils ont cru voir cesser l'inexpérience; rechercher s'il n'est pas mieux de faire passer cette incapacité par des phases décroissantes, s'il n'est pas utile de ménager au mineur adulte une participation réelle et sérieuse aux actes qui le concernent : voilà les points qui semblaient surtout dignes d'attention. Et les distinctions fameuses du Droit romain sur l'impuberté et la minorité de vingt-cinq ans appelaient d'elles-mêmes d'intéressantes comparaisons.

Cet examen de l'incapacité n'est, du reste, qu'un prélude; et c'est sous l'autre aspect que la question s'ouvre et se déploie dans toute son ampleur.

S'il a fallu d'abord constater la faiblesse et régler l'incapacité, comment ensuite leur porter secours, comment assurer non seulement l'existence physique, le patrimoine, mais le développement intellectuel et moral de ces enfants, qui sont en même temps l'espoir de l'avenir, et qui devront donner au foyer domestique des femmes et des mères, à la société des chefs de famille et des citoyens? Il leur faut, comme aux insensés, des représentants et des gardiens; il leur faut plus encore, des éducateurs et des guides. A qui (pensons surtout aux orphelins), à qui laisser ou à qui remettre le gouvernement de leurs personnes et de leurs biens? Et, puisqu'il s'agit d'êtres de peu de défense, qui surveillera, qui contrôlera leurs gouverneurs?

Deux autorités se rencontrent de nos jours prêtes à prendre les mineurs sous leur sauvegarde et sous leur direction : la famille et l'État. Et c'est à exposer leurs prétentions rivales, à raconter sur le terrain du droit leur lutte séculaire, à redire dans le passé leurs nombreuses transactions, à rechercher pour le présent les meilleures conditions de leur alliance, que les concurrents devaient surtout s'attacher.

La famille, assurément, pourrait faire valoir pour elle l'ancienneté du titre. Elle a devancé l'État, et c'est elle qui fut primitivement, qui fut longtemps seule appelée au gouvernement de ses mineurs. — Ne faut-il pas même reconnaître que la famille semble destinée à venir toujours en première ligne à la direction des enfants qu'elle compte dans son sein? L'idée que l'État pourrait évincer les père et mère pour se substituer à eux n'a cessé d'être regardée comme une folle utopie. Mais quant à l'orphelin, qui a encore ses proches, n'est-il pas mieux de compter sur les liens du sang et l'antique solidarité des parents, pour le confier à leurs soins? Ce serait repousser l'usage de forces naturelles que de mé-

connaître par système une large intervention des familles dans l'organisation des minorités; et des tutelles, mises aux mains de fonctionnaires publics, vaudraient-elles jamais la tutelle, intéressée parfois, mais plus affectueuse et plus dévouée d'un parent, exercée sous les yeux et sous le contrôle d'autres parents?

Mais l'Etat s'est formé et il a grandi. On l'a vu prendre un sentiment toujours croissant de sa puissance et de sa mission, et mettre au nombre de ses devoirs de justice et de bien public une part de plus en plus large dans la protection de l'enfance. — Que les pouvoirs publics soient intervenus pour l'enfant dépourvu de famille, cela est tout simple et remonte loin dans l'histoire du Droit. Il y a longtemps aussi que ces pouvoirs ont veillé à ce que l'orphelin ne fût pas laissé à l'entière discrétion de son tuteur, et que, visant surtout la défense des intérêts pécuniaires qui leur laissaient une prise plus facile, ils ont fixé des responsabilités sévères, exigé des garanties, prescrit des formalités préventives, édicté des prohibitions et prononcé des nullités. — Mais l'État a fait plus encore; il a étendu la main sur le pouvoir domestique le plus respectable de tous, le pouvoir paternel, et il lui a disputé, jusqu'à ce qui pouvait sembler la portion la mieux réservée de son domaine, la direction morale de l'enfant. Il ne se contente plus même de le briser dans ses excès, de le réprimer dans ses écarts; il a poursuivi l'autorité du père jusque dans ses négligences, je ne veux pas dire dans ses convictions, et nous venons d'assister, dans notre France, à l'une de ses conquêtes les plus grandes et les plus disputées, l'instruction rendue obligatoire.

En dépit du mouvement qui emporte depuis longtemps dans la même direction les législations de tous les peuples civilisés, toutes ne sont pas parvenues au même point. Mais ce n'est qu'en cherchant à discerner dans quelle mesure chacune d'elles a combiné l'intervention de la famille et de l'État qu'on aura la clef de leurs principes, l'intelligence de leur esprit.

Nous ne dissimulons pas combien cette étude des législations anciennes et modernes devient complexe quand il faut entreprendre de les parcourir à la descente de ces hauteurs. Quel vaste champ de mesures distinctes, et toutes délicates, quand il s'agit de protéger, par le moyen des lois, les intérêts pécuniaires, et, sous leurs formes plus fugitives encore les intérêts moraux des mineurs! Combien, je ne dis plus même la sphère d'action de l'État, mais les modes de son intervention ne devront-ils pas varier dans chaque pays, suivant la constitution même des pouvoirs publics, suivant le système des autorités locales ou des institutions judiciaires! Et quant à l'organisation même de la famille, qui devra bien se refléter aussi dans celle des minorités, quels contrastes possibles entre les législations, si l'on veut bien se rappeler seulement l'antithèse profonde des deux familles Romaine et Germanique, et penser aux différences secondaires qu'a pu perpétuer dans les lois européennes l'influence de leurs traditions opposées! A Rome tout repose sur la puissance absolue du *paterfamilias*; l'enfant est comme absorbé en elle. Si elle cesse, il est abandonné le plus souvent, quant à sa fortune, au tuteur qu'elle lui a choisi. Et ce tuteur lui-même conserve, à l'image du père, et comme tout magistrat romain, une liberté d'action grande, peu entravée, soumise seulement au contrôle public et à de lourdes responsabilités. — Chez les Germains et dans nos Coutumes, le pouvoir domes-

tique est conçu et organisé surtout en vue de la protection de l'enfant. Le père lui-même n'y apparaît guère que comme un tuteur préféré, qui s'impose avant tout autre. Notre puissance paternelle n'est qu'imaginaire, diront nos vieux auteurs en songeant à celle de Rome. Mais le rôle de la famille entière est plus grand. Au témoignage de Beaumanoir, la famille semble contrôler de son temps les père et mère eux-mêmes. Toujours elle a contrôlé les tuteurs; et il nous en est resté notre belle institution des conseils de famille, important vestige d'un ancien esprit d'association et de solidarité plus étroites entre les parents.

Il ne faut pas que cette complexité, ces variétés inhérentes à la distinction même des législations positives, égarent ou découragent ceux qui les étudient et les comparent. Mais il ne saurait m'être permis, Messieurs, de pousser plus avant vers les points éloignés du voyage. Ce serait oublier deux choses : qu'un rapporteur doit être bref, et qu'un membre de la Faculté de Paris ne saurait prétendre à concourir.

En aurai-je dit assez du moins pour faire saisir aux concurrents de cette année la cause première de leur insuccès : l'absence presque complète de vue d'ensemble sur les droits de la famille et de l'État, et pour les remettre plus sûrement dans la route, déjà pourtant si bien tracée, où ils auraient dû, où il devront maintenant s'engager?

La Faculté a reçu deux Mémoires, tous deux considérables, et qui témoignent d'un long labeur. Mais, comme l'a dit mon collègue, M. Léon Michel, dans un premier rapport dont je suis heureux de m'inspirer pour toute cette partie du mien, l'un et l'autre des concurrents « ont abaissé un problème historique et législatif des plus élevés à la mesure d'une simple dissertation de droit romain et de droit français ».

Le Mémoire nº 1 a pris la devise : *Ne quid nimis*, et ne s'est guère souvenu du précepte. Ce n'est pas seulement un traité juridique sur la minorité qu'il nous présente; il y a joint, sans en donner la raison, tout un traité de successions. Déjà, son étude sur les mineurs, à travers nombre de bons détails, avait paru en quelques passages incertaine et nuageuse. L'addition d'une telle branche toute superflue a projeté sur la conception même de l'œuvre une ombre qui achève de l'obscurcir.

Le Mémoire nº 2, avec la devise : *Ne tu pueri contempseris annos*, n'est pas tombé dans d'aussi graves défauts. Il prouve des études consciencieuses sur quelques-unes des législations étrangères, entre autres sur la loi prussienne de 1875. Pris dans son ensemble, il présente une ordonnance des matières, peu originale sans doute, mais sage et correcte. Seulement l'auteur, même sur le terrain juridique où il s'est trop exclusivement placé, s'est exposé à mériter des critiques autres que celle de ses longueurs. Les inadvertances, les erreurs mêmes n'y sont pas rares, qui trahissent une possession incomplète des principes généraux du droit.

J'ajouterai que si nous avons trouvé dans ce Mémoire, comme dans le précédent, une étude minutieuse de notre législation actuelle sur la minorité, de riches développements dans le commentaire de nos textes, l'examen critique est resté bien insuffisant dans tous les deux. C'était là pourtant une des parties importantes du programme; et c'est parce qu'en vérité ce programme tout entier n'a été ni bien médité, ni bien suivi, que la Faculté, sur une matière d'un si grand intérêt, a décidé de rouvrir le concours. Puissent les concurrents se souvenir que, pour

manier avec plus de bonheur et de force des connaissances juridiques laborieusement acquises, il faut savoir, dans la science aussi, respirer l'air sain et vivifiant des hauteurs!

Quittons maintenant, Messieurs, ce rôle du héraut d'armes, qui rappelle des combattants, pour parler des tournois qui sont clos et proclamer surtout les mérites des vainqueurs.

---

## DROIT CONSTITUTIONNEL

### CONCOURS DE 1883

Le sujet du concours de droit constitutionnel, pour l'année 1883, avait été donné en ces termes :

*Du Pouvoir législatif en France depuis l'avènement de Philippe le Bel jusqu'en* 1789.

Demandait-on aux concurrents, par cette large formule, de décrire pendant cette longue période l'action du pouvoir législatif, de dépouiller l'immense collection des ordonnances royales? Non, Messieurs. C'eût été proposer, comme sujet de concours, cinq siècles de l'histoire de France presque entière. La Faculté n'avait pas conçu un tel dessein.

Elle avait pris soin d'expliquer, dans un programme additionnel, que l'étude devait être bornée à faire connaître l'organisation du pouvoir législatif dans l'ancien régime, en recherchant « à qui il appartint en droit, et par qui il fut exercé en fait ». C'était indiquer seulement une grande page à écrire dans l'histoire de notre droit public.

Une autre limite avait été heureusement marquée en fixant le point de départ de cette histoire à l'avènement de Philippe le Bel, du prince si souvent représenté comme ayant imprimé le premier à la monarchie française ses caractères de royauté moderne et absolue. Au début de son règne, la dynastie capétienne avait déjà singulièrement élargi son domaine et agrandi son rôle. Mais la féodalité n'était que fortement ébranlée, sans être encore abattue. Les États généraux et le Parlement naissaient à peine et n'avaient point encore élevé de prétentions dans l'ordre politique. C'était donc bien l'époque à partir de laquelle allait se poser la question, non encore agitée, de savoir en quelles mains devrait se placer et se fixer le pouvoir législatif, principal attribut de la souveraineté.

L'étude à poursuivre n'offrait-elle pas un double point de vue, et n'impliquait-elle pas qu'on nous montrât deux phases bien tranchées semblant se succéder à travers notre histoire? Ce qu'il fallait considérer tout d'abord, c'était la puissance législative revendiquée contre la féodalité et peu à peu reprise en son entier par nos rois, la souveraineté de l'État solidement reconstruite dans toute son ampleur sur les ruines de la seigneurie. Ce devait être la grande œuvre du XIII^e^ siècle, se continuant jusqu'à la fin du XV^e^, et nous conduisant de Philippe le Bel jusqu'à Louis XI, quoiqu'il y faudra bien encore la main de Richelieu. — Mais, avec ce rétablissement de l'autorité royale, surgissait une autre question qui n'attendit même pas la fin du XV^e^ siècle pour

se poser. Le monarque allait-il conserver pour lui seul la plénitude de cette souveraineté reconquise, sans entrer en partage avec la nation, sans subir au moins le concours des États généraux et des Parlements? Ce fut le grave problème agité surtout aux abords et à l'époque du xvie siècle, résolu au xviie dans le sens de la monarchie absolue et repris au xviiie siècle avec des polémiques et des vicissitudes qui conduisent jusqu'en 1789.

Il y avait donc, à ce qu'il me semble, Messieurs, pour les concurrents, à discerner et à suivre à travers les faits généraux de notre histoire deux grandes luttes presque successives : la première, engagée sur tous les points de la France et se terminant par un triomphe heureux contre le morcellement territorial de la souveraineté; la seconde, se portant toute au centre, et que j'appellerais, dans notre langage moderne, la lutte pour la séparation des pouvoirs.

Et ce n'était pas assez de se borner à l'étude des faits, de résumer les édits ou les arrêts rendus contre les seigneurs, de consulter les cahiers des États généraux et les remontrances des Parlements, de rappeler les doléances restées sans réponse ou les refus d'enregistrement brisés par des lits de justice. Il fallait encore nous faire connaître à travers cette période les principales doctrines de nos légistes, de nos publicistes, de nos philosophes, sur l'exercice de la souveraineté. Était-il possible d'oublier combien, en France, les théories et les systèmes ont toujours exercé d'influence sur la marche des évènements? Et ne fallait-il pas rendre hommage à ces grands esprits d'un autre âge, qui ont tant contribué à la formation de l'État français, marquer aussi les responsabilités de ceux qui ont dépensé leur génie à soutenir la monarchie absolue ou à vanter et préparer les bienfaits d'un gouvernement libre?

Voilà l'étude d'histoire que demandait la Faculté, et c'était bien aussi une étude constitutionnelle; c'était le préliminaire obligé de l'histoire de nos chartes modernes, puisque dans ces recherches sur l'organisation du pouvoir législatif sous l'ancien régime devait être rencontrée et résolue cette question si souvent agitée : La France d'autrefois avait-elle, n'avait-elle pas de constitution?

Deux mémoires bien inégaux ont été soumis à la Faculté. L'un d'eux, dissertation de 100 pages très rapidement écrites, n'est autre chose qu'une suite de considérations sans valeur sur l'ensemble de notre histoire, parcouru depuis l'invasion des Barbares jusqu'à la Révolution. L'auteur est sorti de son sujet sans cesse, ou, pour parler plus juste, il n'y est point entré. Nous aurions mieux aimé le passer sous silence.

Le Mémoire n° 2, dont la devise française est empruntée à une pensée d'un vieux maître, Guy Coquille, est une œuvre d'un tout autre caractère; et la Faculté l'a jugée pleinement digne du prix Rossi, quoiqu'elle ne soit point à l'abri de critiques, que notre devoir est de joindre sincèrement à de grands et justes éloges.

Il est dans ce travail une partie considérable qui a été traitée d'une manière vraiment supérieure : c'est la première, la plus difficile comme portant sur la période la moins connue, celle qui concerne la lutte et le triomphe du pouvoir monarchique contre les seigneuries.

L'auteur la commence par une exposition magistrale de l'état du droit public à l'avènement de Philippe le Bel, qu'il fait sortir d'un examen

attentif des actes royaux et des auteurs du XIIIe siècle. Il constate que la royauté était bien éloignée alors de posséder et de prétendre une pleine autorité législative dans toute la France, même dans ses domaines; et que, soit aux hautes seigneuries, soit aux seigneuries inférieures, restait encore attachée la plus large portion des prérogatives de la puissance publique. Au risque de forcer sa propre pensée, il va même jusqu'à conclure que « les seigneurs avaient vraiment le pouvoir législatif, si bien que ni les grands feudataires ni le pouvoir ne pouvaient faire d'établissement ou imposer de subsides en dehors de leurs propres terres sans le secours de leurs vassaux ».

Ne sont-ce pas là, en effet, les données qui paraissent se dégager, comme il le montre, de la doctrine un peu confuse des auteurs du XIIIe siècle? Qu'on parcoure attentivement celui dont la lecture est si attachante, qui domine de si haut tous les autres, celui que Montesquieu a proclamé « la lumière de ce temps-là, et une grande lumière », Philippe de Beaumanoir! Il écrit à la veille même du jour où Philippe le Bel va prendre la couronne. On peut voir, dans ses Coutumes de Beauvoisis, et l'importance de la position et l'étendue des droits qui sont encore conservés aux hauts et petits seigneurs. Certes, il y a dans Beaumanoir un grand effort pour préparer et hâter, par le moyen de la hiérarchie féodale, le rétablissement du pouvoir central. Il ne manquera jamais une occasion de rappeler aux simples seigneurs de fiefs l'autorité supérieure des ducs ou des comtes; il a soin de réserver au roi le rôle de juge suprême au-dessus de toutes les justices, de protecteur contre tous les abus, parfois même de gardien des intérêts généraux. Mais il n'a pourtant sur le droit royal de faire des établissements par tout le royaume qu'une doctrine incertaine et mal liée, qui ne nie pas clairement l'autorité législative des seigneurs. N'est-ce pas lui, d'ailleurs, qui nous a transmis cette explication significative, que le terme *souverain* désigne ordinairement dans son livre des seigneurs supérieurs autres que le roi? Car on doit savoir, nous dit-il : « que chacun baron est souverain dans sa baronnie ».

Avec Philippe le Bel la guerre va redoubler, opiniâtre et savante, contre la substance des prérogatives seigneuriales, et l'auteur du Mémoire nous en expose les péripéties avec une riche érudition, puisée aux meilleures sources. C'est aux vassaux du domaine royal, bien plutôt qu'aux grands feudataires de la couronne, que ce roi s'attaque par la suite presque innombrable d'habiles mesures combinées pendant ses vingt-neuf années de règne. L'auteur les résume; et il nous le montre ayant si bien affaibli leurs justices et battu en brèche leurs droits régaliens, que, malgré l'essai de résistance qui suit sa mort, en dépit des réclamations ardentes adressées à ses successeurs, mais auxquelles il n'est donné le plus souvent que des réponses évasives ou des satisfactions apparentes, le terrain perdu ne peut plus être recouvré par les seigneurs; et cette aristocratie de petits souverains ne formera plus bientôt qu'un ordre privilégié de sujets.

Mais cette politique de Philippe le Bel, aidée et continuée par les légistes, ne s'était guère hasardée contre la grande féodalité, si longtemps entretenue par la pratique funeste des apanages. Bien loin de là, les hauts seigneurs, émules du roi, avaient travaillé pour leur compte à satisfaire dans leurs États le besoin général d'unité, l'esprit de réaction

contre l'anarchie féodale. « Ce qui caractérise, à notre avis, écrit l'auteur, la fin du XIVe siècle et le commencement du XVe siècle, c'est qu'un travail de centralisation s'opère dans chaque grand fief. Les petites souverainetés des seigneurs ou des villes s'abaissent de plus en plus devant l'autorité du grand feudataire, de l'apanagiste ou du roi. Mais, loin d'être dépouillés de leur pouvoir législatif, les grands vassaux en sont, dans cette période, investis plus fortement que jamais. » Ainsi s'exprime-t-il au début de son quatrième chapitre, le plus remarquable peut-être du mémoire, et il consacre à la démonstration de cette thèse une savante dissertation faite à l'aide des meilleurs documents sur les progrès de l'autorité ducale dans la Bourgogne et dans la Bretagne. Elle n'est que le digne complément de son étude sur la marche ascendante du pouvoir monarchique sous Philippe le Bel et ses successeurs.

Vienne alors la réunion de ces derniers grands fiefs à la couronne, et la royauté y recueillera le fruit des efforts que son exemple et l'esprit du temps ont inspirés à ses rivaux. Son autorité souveraine se répandra partout et passera incontestée sur le corps de la féodalité abattue. Il ne s'agira plus que de la piétiner, de la réduire encore dans ses justices subordonnées, dans ses attributions de police, seuls débris des prérogatives seigneuriales que les auteurs reconnaissent encore au XVIe siècle, que Loyseau va bientôt dénoncer ardemment comme des usurpations de la puissance publique, et qu'avant la Révolution nos rois auraient dû savoir supprimer.

Cette longue étude, que je viens de résumer devant vous, forme et au delà la première moitié du mémoire, et assurément la meilleure. L'auteur a bien compris qu'il y a eu, dans la formation de l'unité française, derrière les évènements plus dramatiques ou plus brillants des conquêtes, des successions ou des mariages, toute une partie de notre histoire que les légistes ont faite, qui est du domaine de notre École, et que nul autre qu'un historien juriste ne saura jamais toute expliquer. Il s'y est attaché avec passion, il l'a rendue avec succès; et je ne sais pas de meilleur éloge à lui décerner au nom de la Faculté que de lire ce passage relevé dans le rapport préparatoire de mon collègue M. Ripert : « Il y a tels chapitres de ce travail que devront désormais consulter ceux qui s'occuperont de l'histoire du pouvoir législatif en France. »

Les cinq derniers chapitres ne sauraient être loués ainsi presque sans réserves. L'auteur, à qui il est visible que le temps a fait défaut, n'a traité ni avec la même abondance, ni avec la même sûreté la lutte engagée contre la royauté par les États généraux, les Parlements ou l'opinion, pour la séparation des pouvoirs. Il l'a racontée, sans doute; il n'a eu garde d'omettre jusqu'en 1614 les réunions des États généraux, ni celles qui ont eu lieu pendant les époques troublées du XVIe siècle, ni cette grande réunion si pleine de promesses après la mort de Louis XI, ni cette réunion dernière rendue si stérile à cause de la division des ordres après la mort de Henri IV. Il nous a redit également et le silence du règne de Louis XIV après les agitations de la Fronde, et les luttes parlementaires reprises au cours du XVIIIe siècle. Mais, dans ce résumé historique nettement conduit, il n'a point serré d'assez près l'étude des prétentions émises par les États généraux et les Parlements, ni l'examen des formes ou de l'étendue que ces prétentions ont

prises, et il ne s'est pas assez appliqué à apprécier leur valeur et les causes de leur insuccès. N'aurait-il pas bien fait, soit au sujet des droits réclamés pour les États généraux de voter les nouveaux impôts et de modifier les lois fondamentales du royaume, soit au sujet des droits parlementaires d'enregistrement et de remontrances, de leur consacrer des dissertations spéciales analogues à l'excellent travail qu'il a fait dans un chapitre détaché sur la nature et sur la large portée des arrêts de règlement?

Si l'auteur n'est pas parvenu ici à satisfaire entièrement au vœu de la Faculté et doit être engagé par elle à refondre cette partie de son mémoire, il n'est que juste de dire qu'il s'est retrouvé lui-même dans l'exposition des doctrines émises sur le pouvoir monarchique en ces trois derniers siècles si glorieux pour l'esprit français.

Un trait bien frappant de l'histoire du droit au XVIe siècle, c'est l'indépendance et la largeur d'esprit de nos principaux jurisconsultes, à qui la science approfondie des lois romaines et des coutumes n'a point fait déserter les belles études du droit public. Aussi l'auteur du mémoire n'a-t-il pas eu seulement à nous rappeler Bodin, qu'on range surtout parmi les publicistes politiques, et qui avait d'ailleurs commencé par enseigner le droit. Pour nous faire connaître les plus sûres doctrines de ce temps, ceux qu'il interroge le plus volontiers sont quelques-uns des grands maîtres de la jurisprudence française : Dumoulin, Coquille, Loyseau.

Ces deux derniers surtout, dont le penchant vers l'histoire du droit public s'est plus accusé, pourraient suffire à nous donner idée de l'incertitude qui régnait encore en droit sur le caractère et l'étendue du pouvoir royal. Coquille, « ce judicieux Coquille », n'a pas été seulement, un grand personnage dans sa chère province du Nivernais, il a figuré avec honneur dans les trois grandes réunions des États généraux de la seconde moitié du XVIe siècle, et il a retenu de son passage dans la vie publique une prédilection marquée pour les droits réclamés au nom de la nation et des États généraux, pour les prérogatives des Parlements. Ce n'est point dans ses admirables institutions au droit français qu'on trouverait la maxime que Loysel placera bientôt la première : « Si veut le roi, si veut la loi. » Et si l'on ne peut pas dire qu'il se dégage des maximes de droit public enseignées par Coquille une vraie formule de constitution libre, on reconnaîtra du moins qu'il répudie, comme contraire au droit public de la France, le système de la monarchie absolue.

Loyseau, au contraire, l'accepte déjà et il le vante, quoiqu'il suive pourtant Coquille de bien près. Mais c'est qu'il a ressenti après le déchirement des guerres civiles les effets de l'autorité bienfaisante de Henri IV, « ce miracle des rois, » comme il l'appelle. Aussi Loyseau, cet adversaire acharné de la seigneurie et de la noblesse, qu'il poursuit de sa verve mordante plus encore que la vénalité des offices, se montre-t-il déjà bien dédaigneux des États généraux ; et l'auteur du mémoire, qui analyse soigneusement ses doctrines, a fort bien relevé dans son *Traité des Seigneuries* ces graves paroles, graves dans la bouche d'un jurisconsulte dont l'autorité devait être si grande : « De sorte qu'à mon avis, il ne faut plus douter qu'en France, qui est possible (peut-être) aujourd'hui la plus pure et la plus parfaite monarchie du monde, notre roi ne puisse faire des levées de deniers sans le consentement des États, qui, comme

je l'ai prouvé au chapitre précédent, n'ont aucune part dans la souveraineté. »

Loyseau nous achemine ainsi à la monarchie illimitée. Viennent Richelieu et Louis XIV : l'absolutisme ne va pas seulement se réaliser dans les faits, il va s'imposer comme doctrine dans les esprits. L'auteur nous l'a très bien démontré par des fragments d'un grand intérêt et peu connus, que son heureuse et infatigable curiosité a su trouver dans des mémoires inspirés par Colbert. Mais pourquoi s'est-il retiré le plus facile mérite de faire figurer dans son œuvre quelques-uns des grands noms du XVII^e^ siècle? Ne devait-il pas à la perfection de son travail de nous citer Bossuet oubliant les États généraux tandis qu'il défendait les Conciles, et édifiant près du trône son éloquente théorie de la monarchie absolue appuyée sur le droit divin ? Et s'il nous eût montré dans le même temps les mêmes doctrines de droit public enseignées par le jurisconsulte philosophe Domat, par le légiste homme d'État d'Aguesseau, n'aurait-il pas mieux expliqué l'abandon des États généraux et le silence des Parlements sous le grand roi; l'absolutisme, enfin, ne dominant pas la France par le seul empire de la force, mais régnant sur les intelligences même les plus hautes avec l'autorité morale d'un principe?

C'est surtout, il est vrai, aux doctrines du XVIII^e^ siècle qu'il avait été recommandé aux concurrents de s'arrêter, et le Mémoire n'a point failli à cette partie importante de la tâche. Mais ici ce ne sont plus des jurisconsultes que l'auteur interroge. Serait-ce le triomphe de la monarchie absolue qui les aurait détournés d'un droit public rendu trop simple? Les meilleurs le délaissent, et on ne les voit plus s'illustrant que dans le droit privé, si du moins l'on ne veut pas placer Montesquieu dans leurs rangs. Ce sont plutôt des publicistes qui agitent les questions de souveraineté et de constitution, les uns cherchant à les résoudre au moyen de thèses historiques souvent préconçues, les autres se confiant aux données non moins hasardeuses de la raison pure. Toutes ces doctrines étaient déjà bien connues; mais l'auteur sait encore intéresser ceux qui le lisent dans le résumé qu'il en donne. Les économistes, il nous les montre avec finesse peu enclins à se servir des institutions représentatives pour le succès de leurs utiles réformes, et songeant surtout à l'usage du pouvoir absolu pour le bien du pays. On devine aisément que le rationalisme aventureux de J.-J. Rousseau a peu séduit l'auteur, qui sait si bien comprendre l'histoire. Montesquieu, au contraire, par l'ampleur de sa méthode et la modération de ses idées, lui apparaît comme le plus grand réformateur du XVIII^e^ siècle. Et n'est-ce pas lui, en effet, qui devait être alors le meilleur défenseur du système représentatif et le vrai créateur de cette théorie de la séparation des pouvoirs, au rebours de laquelle l'histoire de nos derniers siècles avait marché ?

Il ne restait plus, pour l'achèvement du mémoire, qu'à suivre les dernières traces de ces faits et de ces doctrines dans les vœux exprimés en 1789 par les cahiers des États généraux. L'auteur l'a fait, et bien fait. Il montre la haute idée du pouvoir législatif qui s'y reflète; il indique les mesures proposées alors pour confirmer les droits de la nation, pour assurer une représentation régulière et périodique participant au vote des subsides et à la confection des lois. Sa conclusion est que les cahiers se sont surtout inspirés de Montesquieu, et il le fait ressortir de leur sérieuse analyse.

Un regard et un mot de plus lui auraient suffi pour ajouter, en terminant, que cette monarchie française, qui avait constamment visé pendant cinq siècles à attirer et garder pour elle seule la plénitude de la puissance législative, allait bientôt, dans la constitution nouvelle, se voir privée, comme par représailles, même de la part d'initiative nécessaire pour assurer un bon gouvernement.

L'auteur de ce remarquable Mémoire qui emporte, avec le prix Rossi pour le concours de droit constitutionnel, les honneurs de cette journée est M. Raynald Petiet; un étudiant encore, puisqu'il a retardé, pour composer ce mémoire, sa thèse de docteur, mais un étudiant que de longs labeurs et des succès antérieurs, obtenus déjà dans nos concours de licence et de doctorat, ont fait, avant l'heure commune, ambitieux de nos plus hautes récompenses, et déjà mûr pour de grands travaux (1).

(1) La fin du rapport de M. Lefebvre est consacrée au concours de droit constitutionnel de 1881, reporté à 1883 sur la question suivante : *Étudier dans les diverses constitutions d'Europe et dans la constitution des États-Unis la division du pouvoir législatif en deux Chambres, et rechercher quelles ont été les attributions et l'influence de chacune d'elles.* La Faculté, sans décerner le prix a accordé deux récompenses de 1500 francs chacune à deux des six Mémoires qui lui ont été remis. Les auteurs des deux Mémoires récompensés sont M. Charles Morizot, docteur en droit et M. de Ferron, ancien préfet, conseiller de préfecture de la Seine.

# NOUVELLES ET INFORMATIONS

## L'ANNUAIRE DES COURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La Société d'enseignement supérieur a jugé utile de publier un *Annuaire de l'Enseignement supérieur en France*, pour l'année 1882-1883.

Cet Annuaire ne paraît qu'à la fin de l'année classique, parce qu'il a fallu attendre l'ouverture du second semestre pour réunir les affiches des cours, qu'il n'a pas été facile de se les procurer toutes, et que la composition de l'Annuaire a été très difficile.

Du reste notre publication n'est pas autre chose qu'un document historique sur une année de la vie de l'enseignement supérieur en France.

Au moment où cet enseignement se transforme et s'accroît, nous avons voulu marquer sa situation à une date déterminée.

Nous n'osons pas espérer que nous avons fait sans erreurs et sans fautes un travail difficile, dont tout le poids est retombé sur M. Franck Le Savoureux, secrétaire-adjoint de la Société. Si nous le continuons les années prochaines, nous ferons plus vite et mieux. Il importait surtout de commencer et de montrer que l'enseignement supérieur français mérite les honneurs d'une publication comme celle-ci.

On trouvera en tête du volume un tableau des cours d'enseignement supérieur professés à Paris dans les établissements de l'État. Ce tableau, en tête duquel on voudrait pouvoir écrire *Université de Paris*, montrera qu'aucune Université étrangère n'a un enseignement aussi varié et aussi riche que celui qui se donne à Paris. Il montrera aussi comment nos forces intellectuelles et notre budget se perdent en doubles, triples et quadruples emplois.

La Société, en publiant cet Annuaire, exprime ses remerciements à M. Dumont, membre de l'Institut, directeur de l'Enseignement supérieur, qui, attentif à toutes les innovations utiles, et toujours prêt à les provoquer et à les seconder, l'a puissamment aidée dans cette œuvre.

## GUIZOT, PROFESSEUR, JUGÉ PAR M. JULES SIMON

M. Jules Simon, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques, a lu à la Séance publique annuelle du samedi 10 novembre une notice historique sur la vie et les travaux de Guizot. Nous empruntons à eette remarquable étude un passage relatif aux débuts de Guizot, comme professeur d'histoire moderne à la Sorbonne :

« Peu de temps après son mariage, et par conséquent en 1812, M. Guizot fut nommé professeur adjoint d'histoire et géographie ancienne à le

Faculté des lettres de Paris, et presque aussitôt M. de Fontanes créa pour lui, à la même Faculté, une chaire d'histoire moderne. Il lui fallut une dispense, car il n'avait pas tout à fait l'âge réglementaire de vingt-cinq ans. Il entrait dans l'Université par l'emploi le plus élevé, et se trouvait chargé d'enseigner l'histoire à un âge où il ne pouvait encore l'avoir suffisamment étudiée; mais c'était M. Guizot, et M. Guizot déjà en possession de toutes ses forces intellectuelles. C'est un des traits distinctifs de sa carrière si bien remplie, qu'il jouissait à vingt ans de la maturité de son esprit, et qu'il en conserva jusqu'à quatre-vingt-six ans toute l'activité.

« Il a publié, dans les appendices du premier volume de ses Mémoires, son discours d'ouverture de 1812. « C'est, dit-il, ma première leçon d'histoire et ma première parole publique. » Ce discours d'un maître de vingt-cinq ans, qui ne s'était même pas essayé dans l'enseignement des collèges, et qui débutait par la Sorbonne, est intéressant à divers titres. On n'y devine pas le grand lutteur des assemblées politiques; M. Guizot, comme M. Royer-Collard, est devenu orateur; il lui a fallu un apprentissage. Il n'a d'ailleurs jamais été à la Faculté des lettres qu'un professeur plein de réserve et de gravité, dont les leçons réussissaient par la précision, la solidité, l'autorité, sans aucune recherche d'ornement ou d'éclat. En revanche, on est très frappé de la maturité précoce de ce discours d'ouverture; c'est un début qui a toutes les allures d'une conclusion. Il nous dit bien que tout est obscur dans l'histoire; mais il ajoute aussitôt que rien n'y est isolé, et l'on comprend qu'il croit tenir dans sa main le bout de la chaîne par laquelle tous les évènements se relient les uns aux autres. Il semble qu'il entre dans l'histoire pour la discipliner, et non pour la raconter. Ce n'est ni un curieux, qui veut approfondir un point d'érudition, découvrir des documents inconnus, lire des manuscrits inexplorés, commenter et comparer des textes, combler une lacune, rectifier une erreur; ni un peintre, qui ne voit dans l'histoire que la beauté et la variété des tableaux dont elle se compose, et qui songe surtout à saisir et à reproduire le mouvement des destinées humaines dans leur majesté sereine ou terrible; c'est un philosophe, qui étudie l'homme dans l'humanité, et qui ne cherche à le bien connaître que pour le gouverner plus sûrement.

---

## NÉCROLOGIE. — ADRIEN JACQUINOT

Nous avons le très vif regret d'annoncer la mort de notre correspondant, M. Jacquinot, l'auteur de la magistrale étude sur l'Université Harvard qui a paru dans cette Revue. M. Jacquinot, que nous avions eu le plaisir de voir cet été même à Paris, avant son retour en Amérique, nous avait apporté le dernier chapitre de cet important travail que nous publierons, avec un soin pieux, dans un prochain numéro.

---

*École normale supérieure.* — M. Perrot, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris, est nommé directeur de l'École normale supérieure, en remplacement de M. Fustel de Coulanges, dont le mandat prend fin sur sa demande.

M. Fustel de Coulanges est nommé directeur honoraire de l'École normale supérieure.

---

*Conseil supérieur de l'Instruction publique.* — M. Perrot, directeur de l'École normale supérieure, est nommé membre de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, en remplacement de M. Fustel de Coulanges, nommé directeur honoraire de l'École normale supérieure.

---

M. Bernard Pérez, bien connu par ses travaux sur l'éducation, vient de publier chez Félix Alcan (ancienne librairie Germer Baillière et C^ie^) une étude consacrée à *Jacotot* et à sa *Méthode d'émancipation intellectuelle.* Cette étude, importante au point de vue de l'histoire de la pédagogie mérite d'attirer l'attention des membres de l'enseignement et de toutes les personnes qui s'intéressent au développement et aux progrès de l'instruction.

---

# ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A CHARLEVILLE

(Du 27 août)

## CIRCULAIRE

RELATIVE A LA REVACCINATION OBLIGATOIRE DES ÉLÈVES DES LYCÉES ET COLLÈGES.

(Du 30 août)

Monsieur le recteur,

Dans une discussion récente, les membres de la Société médicale des hôpitaux de Paris ont, en présence des heureux résultats produits au lycée Louis-le-Grand par la revaccination obligatoire, émis le vœu que mon administration généralisât cette mesure pour tous les établissements de l'État.

Depuis l'époque où la revaccination est devenue obligatoire pour tout élève nouveau entrant au lycée Louis-le-Grand, aucun cas de variole ni de varioloïde n'y a été constaté.

Persuadé que la mesure demandée par la Société médicale des hôpitaux de Paris ne pourrait produire que d'excellents résultats, j'ai décidé que la revaccination sera obligatoire pour tous les élèves internes des lycées et collèges.

Je vous prie de donner des ordres pour assurer l'exécution de cette décision.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

## DÉCRETS

PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE NATIONAL DE JEUNES FILLES A SAINT-ÉTIENNE, A BOURG (AIN), A MOULINS (ALLIER) ET D'UN COLLÈGE COMMUNAL DE JEUNES FILLES A ABBEVILLE (SOMME).

(Du 4 septembre)

## DÉCRET

### FIXANT LES TRAITEMENTS DES DIRECTRICES, PROFESSEURS ET MAÎTRESSES DES LYCÉES ET DES COLLÈGES DE JEUNES FILLES.

(Du 13 septembre)

Le président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 21 décembre 1880;

Vu le décret du 28 juillet 1881,

DÉCRÈTE :

ARTICLE PREMIER. — Les traitements annuels des directrices, professeurs titulaires, maîtresses chargées de cours, institutrices primaires et maîtresses répétitrices des lycées de jeunes filles des départements sont fixés de la manière suivante :

| DÉSIGNATION. | | 1re CLASSE. | 2e CLASSE. | 3e CLASSE. | 4e CLASSE. |
|---|---|---|---|---|---|
| | | fr. | fr. | fr. | fr. |
| Directrices. | Agrégées. . . . . . . . . | 6,500 | 6,000 | 5,500 | 5,000 |
| | Licenciées ou pourvues, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes. . . . . . . . . | 6,000 | 5,500 | 5,000 | 4,500 |
| | Pourvues d'un brevet de l'enseignement prim. | 5,500 | 5,000 | 4,500 | 4,000 |
| Professeurs titulaires (agrégées) . . . | | 4,200 | 3,800 | 3,400 | 3,000 |
| Maîtresses chargées de cours. | Licenciées ou pourvues, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes . . . . . . . . | 3,400 | 3,100 | 2,800 | 2,500 |
| Institutrices primaires. | Pourvues d'un baccalauréat, du diplôme de fin d'études secondaires ou du brevet supérieur de l'enseignement primaire . . . . . . . . | 2,700 | 2,400 | 2,400 | 1,800 |
| Maîtresses répétitrices (logées, non nourries). . . . . . . . . . . . . . . | | 2,400 | 2,100 | 2,100 | 1,500 |

Art. 2. — Les traitements alloués aux membres du personnel administratif ou enseignant des lycées de jeunes filles de Paris seront, pour chaque classe et pour chaque catégorie de fonctionnaires, supérieurs de 500 francs aux chiffres indiqués dans le tableau ci-dessus.

Art. 3. — Les traitements annuels des directrices, professeurs titulaires, maîtresses chargées de cours, institutrices primaires et maîtresses surveillantes des collèges de jeunes filles sont fixés comme ci-après :

| DÉSIGNATION. | | 1re CLASSE. | 2e CLASSE. | 3e CLASSE. | 4e CLASSE. |
|---|---|---|---|---|---|
| | | fr. | fr. | fr. | fr. |
| Directrices | | 4,000 | 3,500 | 3,000 | 2,600 |
| Professeurs titulaires. | Licenciées ou pourvues, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes | 3,400 | 3,100 | 2,800 | 2,500 |
| Maîtresses chargées de cours. | Pourvues d'un baccalauréat, du diplôme de fin d'études secondaires ou du brevet supérieur de l'enseignement supérieur | 2,700 | 2,400 | 2,100 | 1,800 |
| Maîtresses primaires | | 1,400 | 2,000 | 1,800 | 1,600 |
| Institutrices surveillantes de l'externat (logées, non nourries) | | Minimum : 1,400 francs. | | | |

Art. 4. — Des promotions à une classe supérieure pourront être accordées, en fin d'année, sur la proposition des recteurs, aux fonctionnaires qui auront passé cinq ans au moins dans la classe inférieure.

Art. 5. — Les professeurs titulaires et les maîtresses chargées de cours des lycées et des collèges de jeunes filles ne seront tenues qu'à un service de seize heures de classe par semaine; ce nombre d'heures hebdomadaires sera réduit à quinze pour les fonctionnaires chargées de l'enseignement des sciences physiques et naturelles.

Art. 6. — Les heures supplémentaires qui pourront être demandées aux professeurs titulaires et aux maîtresses chargées de cours, en outre du service normal mentionné à l'article 5, donneront lieu au payement de rémunérations spéciales qui seront calculées de la manière suivante :

1° Dans les lycées de Paris, 200 francs pour chaque heure supplémentaire par semaine pendant dix mois;

2° Dans les lycées des départements, 150 francs pour chaque heure supplémentaire par semaine pendant dix mois;

3° Dans les collèges, 125 francs pour chaque heure supplémentaire par semaine pendant dix mois.

Art. 7. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :
*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
Jules Ferry.

---

## CIRCULAIRE

### CONCERNANT LES TRAITEMENTS ALLOUÉS AUX FONCTIONNAIRES DES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES, ET LE SERVICE HEBDOMADAIRE DES PROFESSEURS ET MAITRESSES DE CES ÉTABLISSEMENTS

(Du 14 septembre)

Monsieur le recteur,

J'ai l'honneur de vous envoyer ci-joints plusieurs exemplaires d'un décret, en date du 13 septembre courant, portant fixation des traitements des directrices, professeurs titulaires et maîtresses diverses des lycées et collèges de jeunes filles.

Les fonctionnaires de chaque catégorie seront réparties en 4 classes; une période totale de 15 ans au minimum leur sera nécessaire pour parvenir de la 4ᵉ classe à la 1ʳᵉ et atteindre les traitements maxima déterminés par le décret.

Eu égard à la différence d'importance des établissements, les directrices de lycée recevront une rémunération plus élevée que les directrices de collège.

Les professeurs agrégées des lycées auront droit à des traitements fixes variant de 3,000 francs à 4,200 francs; mais il ne leur sera pas accordé d'indemnité d'agrégation, le taux de leurs rémunérations étant notablement supérieur au chiffre des traitements des maîtresses chargées de cours (différences en plus : 500 francs pour la 4ᵉ classe, 600 francs pour la 3ᵉ, 700 francs pour la 2ᵉ, et 800 francs pour la 1ʳᵉ).

Vous remarquerez qu'aucune distinction n'est établie entre les lycées des départements et que tous les collèges sont placés sur le même pied; en outre, les maîtresses chargées de cours des lycées et les professeurs titulaires des collèges, qui devront d'ailleurs être pourvues des mêmes grades, auront droit aux mêmes avantages pécuniaires. On a voulu prévenir ainsi, autant que possible, les demandes de changement de résidence, et donner au personnel enseignant des lycées et collèges de jeunes filles une stabilité dont profiteront à la fois les établissements et les fonctionnaires.

Toutefois il a été jugé nécessaire de créer une catégorie spéciale pour les lycées qui seront fondés à Paris : la différence des 500 francs en plus pour chaque traitement est justifiée par la cherté des vivres et des loyers dans cette ville.

Suivant le désir exprimé par quelques-uns de vos collègues, le service des professeurs titulaires et des maîtresses chargées de cours a été fixé uniformément à 16 heures de classe par semaine, tant dans les collèges que dans les lycées, et quel que soit l'ordre d'enseignement. Cependant il a paru équitable de réduire ce chiffre à 15 heures pour les fonctionnaires chargées d'enseigner les sciences physiques et naturelles, en raison du surcroît de travail qu'exigent, dans l'intervalle des classes, la préparation des expériences scientifiques et la surveillance du cabinet de physique.

La durée du service hebdomadaire des institutrices primaires sera déter-

minée par vous, Monsieur le recteur, après entente avec la directrice de chaque établissement, conformément à l'esprit de l'article 1er de l'arrêté du 28 juillet 1882.

Lorsqu'il y aura lieu de demander des heures supplémentaires aux professeurs titulaires et aux maîtresses chargées de cours, ces fonctionnaires auront droit aux indemnités désignées à l'article 6 du décret. Mais ces rémunérations additionnelles ne pourront être payées qu'aux professeurs et aux maîtresses donnant d'autre part en totalité le nombre d'heures exigible, et lorsqu'on aura préalablement complété à 16 heures ou à 15 heures, selon les cas, le service des autres dames chargées d'une partie de l'enseignement. Si, d'ailleurs, une maîtresse ou professeur de lettres, de sciences ou de langues vivantes n'avait pas son maximum d'heures, il n'y aurait aucun inconvénient à lui confier, dans une des classes où elle ferait déjà des cours, une ou plusieurs leçons portant sur des matières qui ne rentreraient pas dans sa spécialité, mais pour l'enseignement desquelles la directrice lui reconnaîtrait les aptitudes nécessaires. On éviterait ainsi des dépenses inutiles, et, d'autre part, on obvierait, dans une certaine mesure, à l'inconvénient de confier la direction d'une même année à un trop grand nombre de professeurs.

Les dispositions du décret du 13 septembre courant devront être observées dans les *lycées* à partir du mois d'octobre prochain; vous voudrez bien m'adresser, dans le courant du 4e trimestre 1883, au 3e bureau de la direction de l'Enseignement secondaire, les demandes de crédits nécessaires pour couvrir les augmentations de dépenses qui pourront résulter de l'application des nouvelles mesures. Je vous serai obligé d'envoyer en même temps des propositions pour le classement des directrices et des maîtresses actuellement en exercice dans les lycées de jeunes filles de votre académie.

En ce qui concerne les *collèges communaux*, qui sont régis par des traités dont les clauses présentent quelques différences avec les articles du décret, aucune modification ne sera provisoirement apportée aux arrangements actuels; mais, après la rentrée des classes, lorsque les années d'enseignement secondaire dont la création est à l'étude auront été instituées dans ces établissements, vous aurez à examiner, de concert avec les administrations municipales, et à me faire connaître les dispositions qu'il conviendra de prendre pour régulariser, s'il y a lieu, les traitements et le service des professeurs et des maîtresses.

Je vous prie de communiquer la présente circulaire et le décret ci-joint à MM. les inspecteurs d'académie et à Mmes les directrices des lycées et collèges de votre ressort, ainsi qu'à MM. les maires des villes qui possèdent des collèges de jeunes filles.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

JULES FERRY.

---

*École française d'Athènes.* — L'arrêté du 10 février 1859, relatif à l'École française d'Athènes, est et demeure abrogé.

---

## DÉCRET

### PORTANT CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A PARIS

(Du 18 septembre)

Le président de la République,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les lois des 15 mars 1850, 21 décembre 1880, 2 août 1881 et 20 mars 1883 ;

Vu les décrets des 28 juillet 1881 et 14 janvier 1882 ;

Attendu qu'il est urgent d'organiser à Paris l'enseignement secondaire des jeunes filles, qui fonctionne déjà dans un grand nombre de villes des départements ;

Considérant que l'État a acquis à Paris, rue Saint-André-des-Arts, nos 43 et 45, conformément aux décrets des 25 février et 21 juillet 1882, un local qui convient à l'installation d'un lycée de jeunes filles ;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. Il est créé à Paris, dans le local précité, sous le nom de *Lycée Fénelon*, un lycée national de jeunes filles qui recevra des externes libres, des externes surveillées et des demi-pensionnaires.

Art. 2. — Cet établissement comprendra des classes primaires et les cinq années d'études secondaires. Toutefois les classes les plus élevées ne seront organisées qu'au fur et à mesure des besoins.

L'enseignement sera donné conformément aux arrêtés et programme des 14 janvier et 28 juillet 1882.

Art. 3. — La composition du personnel administratif et enseignant sera réglée par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Les taux des traitements de la directrice, des professeurs titulaires, des institutrices et des maîtresses-répétitrices seront conformes aux dispositions des articles 1 et 2 du décret du 13 septembre 1883.

Le lycée Fénelon sera placé sous l'autorité du vice-recteur de l'Académie de Paris et sous la surveillance des inspecteurs généraux de l'Université.

Art. 4. — Les rétributions annuelles ci-après seront acquittées par les familles des élèves, savoir :

| | | EXTERNAT SIMPLE. | EXTERNAT SURVEILLÉ. | DEMI-PENSIONNAT. |
|---|---|---|---|---|
| | | fr. | fr. | fr. |
| Classes primaires. . . . . . . | | 150 | 250 | 550 |
| Cours secondaires. | 1re période. | 200 | 300 | 625 |
| | 2e période. | 250 | 350 | 770 |

Art. 5. — Les taux des bourses nationales seront fixés de la manière suivante :

Boursières externes, 250 francs par an.

Boursières demi-pensionnaires, 625 francs par an.

Les boursières externes seront admises gratuitement à la surveillance.

Art. 6. — Le lycée sera géré au nom et pour le compte de l'État, suivant les règles adoptées pour les lycées de garçons. Il sera institué près de cet établissement une commission administrative, nommée par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Art. 7. — Le lycée Fénelon sera ouvert le 15 octobre 1883.

Art. 8. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Jules GRÉVY.

## ARRÊTÉ

AUTORISANT L'OUVERTURE PROVISOIRE D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A BORDEAUX

(Du 22 septembre)

---

## DÉCRET

PORTANT CRÉATION D'UN COLLÈGE COMMUNAL DE JEUNES FILLES
A ARMENTIÈRES ET A CAMBRAI (NORD)

(Du 24 septembre)

---

## CIRCULAIRE

RELATIVE AUX REMISES ACCORDÉES AUX ÉLÈVES DES LYCÉES

(Du 1er octobre)

Monsieur le recteur,

La circulaire du 15 juin 1882 fait connaître dans quelles circonstances et à quelles conditions des remises peuvent être accordées aux élèves des lycées. Elle classe ces exonérations en trois catégories, sous les titres ci-après : *Remises d'ordre. — Remises de principe. — Remises de faveur.*

### § 1er. REMISES D'ORDRE.

Les prescriptions relatives aux remises d'ordre ont été en général exactement observées. Toutefois, dans quelques lycées, on a encore fait figurer sur les états collectifs transmis à la fin de chaque trimestre des remises de faveur ou des exemptions. Les propositions irrégulières ont été écartées ; elles doivent être présentées aux époques fixées par la circulaire du 15 juin, § 3, et avec toutes les pièces justificatives prescrites pour les remises de faveur ou pour les exemptions.

### § 2. REMISES DE PRINCIPE.

Les réductions de prix consenties en faveur des familles qui ont plusieurs enfants dans le même établissement ne sont pas des remises de droit. Les demandes ne manqueront pas de se produire; MM. les proviseurs éviteront de les provoquer et ils s'assureront avec soin que toutes celles qui leur sont présentées sont réellement justifiées par la situation de fortune et les charges des parents.

Les états de propositions doivent faire connaître le prénom de chacun des enfants de la même famille, la classe dont il suit les cours, enfin s'il est pensionnaire, demi-pensionnaire ou externe. Ces indications sont indispensables pour contrôler le chiffre de la remise proposée. Toutes les propositions doivent être réunies dans un état collectif (Modèle B, n° 2) et adressées du 1er au 15 novembre, ou dans la première quinzaine qui suit les vacances de Pâques pour les élèves admis au commencement du second semestre. Les demandes qui ne seraient pas présentées aux époques ci-dessus seraient ajournées à l'année suivante.

§ 3. REMISES DE FAVEUR.

Les dispositions concernant les remises de faveur ont donné lieu à des divergences d'interprétation qui révèlent une connaissance imparfaite des diverses sortes d'exonérations en usage dans les lycées et des principes d'après lesquels ces faveurs sont accordées.

Depuis la fondation de l'Université jusqu'en 1845, les règlements n'admettaient qu'une seule exonération, *l'exemption de la rétribution universitaire.* Lorsque la loi du 4 août 1844 eut supprimé la perception de ce droit, l'exemption des frais d'étude remplaça l'exemption de la rétribution universitaire et fut accordée, d'après les mêmes principes et les mêmes règles, aux externes seulement et le maximum des exemptions ne pouvait dépasser le dixième de ces élèves. La modicité des ressources des lycées et la perte d'éventuel que les exemptions imposaient aux professeurs ne permettaient pas de s'écarter de cette limite qui fut maintenue, non sans difficulté, jusqu'en 1859.

Une circulaire du 17 janvier de cette année autorise les proviseurs a proposer, outre les exemptions ordinaires et les exemptions hors cadre, des *remises* en faveur des élèves qui n'ont pu être portés sur la liste des exemptions. Cette mesure transitoire et exceptionnelle, prise en vue de ramener promptement les propositions d'exemption dans la limite du dixième réglementaire, amena des résultats tout différents. Le principe des remises de faveur était posé; on en vit bientôt toutes les conséquences. Malgré les recommandations formelles des circulaires du 14 septembre 1863 et du 7 novembre 1867, la plus grande confusion se produit, des exonérations de toute sorte sont proposées en dehors des règles et des limites précédemment établies; leur nombre s'accroît d'année en année et devient si considérable qu'en 1881 le chiffre des pertes subies par les lycées dépasse un million et demi. La gravité de cette situation rendait une réforme indispensable et urgente.

La circulaire du 15 juin 1882 a déjà tracé la marche à suivre pour les *remises de faveur proprement dites.* Les mesures qui y sont prescrites, bien comprises et appliquées avec prudence et fermeté, doivent écarter toutes les demandes non justifiées. Les titres à l'obtention des remises de faveur sont : l'aptitude de l'élève, l'insuffisance des ressources et les services de la famille. MM. les proviseurs sont tenus de s'assurer, avec un soin tout particulier, de l'exactitude des renseignements qui leur sont fournis sur les services, la situation de fortune et les charges de famille des postulants. Ils ne devront donc plus faire aucune proposition en faveur des élèves dont les parents peuvent acquitter les frais d'études.

L'examen prescrit par la circulaire du 15 juin 1882 pour la constatation de l'aptitude du candidat ne doit pas être confondu avec celui des bourses; il importe que les épreuves ne présentent pas moins de difficultés et soient jugées avec la même sévérité. MM. les membres du jury ne perdront pas de vue que, pour chacune des épreuves, le minimum de notation étant zéro et le maximum 20, les candidats doivent obtenir une moyenne de 12 points.

Il y a lieu de rappeler que le montant total des propositions ne peut dépasser le vingtième des recettes effectuées sur les familles pendant l'exercice précédent. Cette proportion du vingtième est un maximum qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre et au-dessous duquel il importe de rester lorsque la situation financière du lycée est peu prospère. Quant à l'indication des recettes de l'exercice précédent, l'état des propositions du mois d'avril doit reproduire les chiffres inscrits sur l'état des propositions du mois de novembre.

Les deux colonnes introduites sur l'état des propositions de remises de faveur ont pour objet de faire connaître avec exactitude la date et le chiffre des remises accordées l'année précédente.

### § 4. EXEMPTIONS DES FRAIS D'EXTERNAT.

ARTICLE PREMIER. *Rappel des anciens règlements.* — En ce qui concerne les exemptions, les règles les plus claires et les plus précises ont été depuis longtemps établies, mais elles sont tombées dans l'oubli; le moment est venu de les remettre en lumière et en vigueur.

Il convient tout d'abord de rappeler que *l'exemption ne peut être accordée qu'aux élèves externes*; elle diffère, sous ce rapport, de la *remise de faveur* qui peut être *consentie sur les frais de pension aussi bien que sur les rétributions de l'externat.*

Pour obtenir l'exemption, trois conditions sont nécessaires : *l'aptitude du candidat pour les études secondaires*, *l'insuffisance des ressources des parents*, *les services de la famille.*

On lit à ce sujet dans les instructions antérieures :

« *Élèves dont les familles ont rendu des services à l'État;*

« La nature et la durée des services doivent être précisées, ainsi que le « grade ou l'emploi dans lequel ils ont été rendus. L'exemption ne pouvant « être accordée à tous les serviteurs de l'Etat, elle devra être restreinte à « ceux dont les ressources ne seraient pas suffisantes pour donner à leurs « enfants une éducation en rapport avec la position inhérente à leur emploi « ou à leurs fonctions. »

« *Élèves qui appartiennent à des parents sans fortune;*

« Il faut que ces élèves justifient par une supériorité marquée la faveur « que leur famille sollicite sans titre spécial et qu'ils se distinguent par « leur conduite et leurs succès (1). »

Les prescriptions ne sont pas moins formelles en ce qui concerne l'aptitude et le mérite des candidats :

« Si les exemptions ou les remises sont consenties en considération de la gêne présumée des familles, elles sont aussi et avant tout la récompense de la conduite, du travail et des progrès des enfants. C'est même pour cela que les règlements exigent que les élèves proposés soient présents au lycée depuis une année au moins. Les enfants méritants sous tous les rapports peuvent donc seuls, en règle générale, être présentés pour l'une ou l'autre des faveurs dont il s'agit. Je serai à même de vérifier si cette condition est remplie en trouvant dans les états de proposition de MM. les proviseurs l'indication exacte des notes et des places de composition de chaque enfant pendant l'année qui a précédé. »

« Par une conséquence du principe qui vient d'être rappelé, il convient que les élèves des classes élémentaires soient primés dans les présentations par les élèves des classes les plus élevées. En effet, moins anciens qu'eux, ils sont moins connus et ont besoin de faire leurs preuves. Il faut donc les ajourner de même que les élèves primaires.

« Toujours en vertu du même principe, il y a lieu d'exclure des listes de proposition, ou du moins de n'y admettre qu'à titre de demi-gratuité, les élèves, quels qu'ils soient, qui, exemptés précédemment, n'auraient pas justifié par leurs notes cette concession (2).

« Jusqu'en 1853, la gratuité de l'externat ne devait être accordée qu'à des élèves suivant une classe supérieure à la quatrième. A partir de cette époque, les élèves de toutes les classes sont admis à en profiter (3). Mais les propositions ne peuvent être faites qu'en faveur d'élèves suivant, depuis une année au moins, les cours du lycée. Ce temps d'épreuve est nécessaire pour reconnaître si l'élève s'est rendu digne de la faveur (4).

(1) Circulaire du 10 octobre 1845.
(2) Circulaire du 7 novembre 1867.
(3) Circulaire du 4 novembre 1853.
(4) Circulaires des 17 janvier 1859 et 14 septembre 1863.

« Les exemptions peuvent s'appliquer aux rétributions supplémentaires établies par le décret du 16 avril 1853 (1). Mais la surveillance, les conférences, répétitions et examens imposant aux lycées un supplément de dépense, il convient de ne les accorder que dans des circonstances rares et exceptionnelles aux élèves qui sont vraiment en état d'en profiter, c'est-à-dire aux candidats sérieux à l'une des grandes écoles du Gouvernement pour lesquelles une préparation spéciale est indispensable.

« Les exemptions de toute nature (frais d'études et rétributions accessoires) peuvent être, comme les bourses d'internes, intégrales ou partielles d'après les titres personnels des élèves, les services et la position de fortune des parents (2).

« Le nombre des exemptions ne doit pas dépasser le dixième du nombre total des externes.

« Le rapport sur les demandes d'exemption, dit la circulaire du 10 février 1811, devra toujours indiquer le nombre des externes qui est la base nécessaire pour fixer le nombre des exemptions qui peuvent être accordées. »

Toutes les circulaires publiées depuis cette époque sont unanimes sur ce point, et ce serait une erreur de croire que le dixième des exemptions doit être déterminé d'après le dixième de la recette (3).

« Les propositions concernant les frais de surveillance, de conférences, examens et répétitions ne doivent pas non plus dépasser le dixième des élèves qui acquitteront lesdites rétributions (4).

« L'article 65 de l'instruction générale du 1er novembre 1812 porte que la proportion du dixième est établie seulement comme limite du nombre possible des exemptions, sans qu'il soit nécessaire qu'elle soit toujours remplie. Lorsque ce maximum sera complet, les proviseurs n'adresseront plus de demandes à ce sujet (5).

« La disposition qui a pour objet de fixer le maximum possible des exemptions ne donne pas aux chefs d'école le droit de réclamer des exemptions pour le dixième de leurs élèves qui suivent comme externes les cours des lycées (6). La dispense des payements des frais d'études ne devra être proposée, en faveur de ces élèves, qu'autant qu'il aura été justifié de leur admission gratuite dans ces établissements (7).

« En dehors de la limite du dixième, les ministres se sont toujours réservé d'accorder l'exemption aux fils et petits-fils des professeurs. De l'année 1853 à l'année 1859, ces exemptions dites de *droit et hors cadre* ne devaient s'appliquer *qu'aux petits-fils des censeurs* et professeurs de l'enseignement secondaire, seule catégorie de fonctionnaires participant à l'éventuel. A dater du mois d'octobre 1863, elles ont été consenties en faveur des fils et petits-fils des fonctionnaires du lycée participant ou ne participant pas à l'éventuel (8). »

Par une extension abusive du privilège, on a souvent compris, dans les propositions hors cadre, des fils ou petits-fils d'anciens fonctionnaires ou de fonctionnaires étrangers au lycée, quelquefois même des enfants de simples agents, qui ne pouvaient être proposés que pour une remise de faveur.

A la suite d'une entente entre les ministres de la guerre et de l'instruction publique, les enfants de troupe ont été admis gratuitement comme

(1) Frais de conférences, examens et répétitions, frais de surveillance.
(2) Circulaires des 4 novembre 1853, 17 janvier 1859, 14 septembre 1863 et 7 novembre 1867.
(3) Circulaire du 4 novembre 1853.
(4) Circulaire du 17 janvier 1859.
(5) Circulaire du 17 janvier 1859.
(6) Circulaire du 20 février 1811.
(7) Circulaire du 4 novembre 1853.
(8) Circulaires des 17 janvier 1859 et 14 septembre 1863.

externes dans les lycées. Cette disposition qui, depuis 1880 constitue une nouvelle catégorie d'exonérations hors cadre, ne doit pas être étendue aux jeunes militaires qui suivent, comme externes, les cours des lycées, pour se préparer à l'Ecole de Saint-Cyr ou à l'Ecole polytechnique.

« Une fois que la liste des exemptions est arrêtée, elle reste définitive pour toute l'année scolaire, quel que soit le nombre des élèves. Cette règle ne peut souffrir d'exception que dans le cas où le fils d'un professeur est transféré d'un lycée à un autre. Aucune proposition ne doit être transmise après la clôture de la liste (1). »

Art. 2. *Dispositions nouvelles.* — En conséquence des règles et des principes qui viennent d'être rappelés, les dispositions suivantes ont été arrêtées :

Des exemptions de frais d'études pourront être accordées aux élèves externes qui suivent les cours d'enseignement secondaire des lycées, c'est-à-dire de la classe de huitième à la classe de mathématiques spéciales ou de philosophie, et de l'année préparatoire à la cinquième année d'enseignement spécial. Ces exemptions pourront s'appliquer aux rétributions supplémentaires (frais de surveillance, frais de conférences, examens et répétitions). Elles seront intégrales ou partielles, d'après les titres personnels des élèves, les services et la position de fortune des parents.

Le nombre des propositions ne doit pas dépasser le dixième du nombre des externes, *déduction faite des élèves exonérés hors cadre et des enfants de troupe*. Cette proportion est établie comme limite maximum, mais il n'est pas nécessaire qu'elle soit toujours remplie.

En ce qui concerne les rétributions supplémentaires, les propositions d'exemption ne dépasseront pas le dixième des élèves qui acquittent lesdits frais, et elles seront réservées aux élèves des classes supérieures qui se destinent aux écoles du Gouvernement.

Le montant des sommes dont l'exemption pourra être proposée ne devra pas dépasser le dixième des frais à la charge des externes, déduction faite des externes exonérés hors cadre et des enfants de troupe.

Les dispositions qui fixent le maximum des exemptions ne donnent pas aux chefs d'institutions le droit de réclamer la dispense des frais d'études pour le dixième de leurs élèves qui suivent les cours du lycée. Ces élèves sont soumis, comme tous les externes libres, à la règle commune, et il ne pourrait être fait d'exception en faveur de quelques-uns d'entre eux qu'autant que le chef d'institution justifierait de leur admission gratuite dans son établissement.

Les propositions d'exemption ne pourront être faites qu'en faveur d'élèves méritants par la conduite et le travail, qui auront suivi, pendant une année au moins, les cours du lycée et qui auront subi avec succès l'examen institué par la circulaire du 15 juin 1882 pour les remises de faveur. Les élèves bacheliers ou pourvus du diplôme de l'enseignement spécial seront dispensés de cet examen.

De quelque nature qu'elles soient, les exemptions ne sont jamais valables que pour l'année scolaire pendant laquelle elles ont été accordées. Elles pourront être renouvelées en faveur des élèves dont la conduite et le travail ne laisseront rien à désirer et qui, par la moyenne de leurs places, se seront maintenus dans la première moitié de la classe. Tout élève ne remplissant pas ces conditions sera rayé de la liste et ne pourra y figurer de nouveau qu'après un temps d'épreuve d'une année au moins, et après avoir subi de nouveau l'examen réglementaire.

Les exemptions hors cadre sont divisées en deux sections :

La première section ne comprend que les fils, petits-fils et pupilles à la

(1) Circulaire du 7 novembre 1867.

charge des fonctionnaires et professeurs des lycées en exercice dans ces établissements ou en congé temporaire.

L'exemption est accordée à tous ces élèves, sans examen et sans distinction de classes, dans l'établissement dont ils suivent les cours, quel que soit d'ailleurs le lycée auquel est attaché leur père, leur aïeul ou leur tuteur.

Les fils des autres fonctionnaires de l'Université ne doivent pas être inscrits sur la liste des exemptions hors cadre, mais ils peuvent être proposés soit pour l'exemption ordinaire, soit pour une remise de faveur s'ils remplissent les conditions imposées pour les concessions de cette nature.

Des exemptions hors cadre pourront être également accordées aux enfants de troupe qui suivent les cours d'enseignement secondaire, c'est-à-dire, de la classe de huitième à la classe de mathématiques spéciales ou de philosophie, et de la classe préparatoire à la cinquième année d'enseignement spécial, et qui, au moment de leur admission, subiront avec succès l'examen prescrit par la circulaire du 15 juin 1882.

Les propositions concernant les enfants de troupe formeront une section spéciale de la liste d'exemption. Elles seront accompagnées des pièces ci-après :

1° Demande du colonel du régiment; cette demande pourra être collective;

2° Demande des parents faisant connaître le grade, les années de service du père, les charges de famille (si l'élève était orphelin, on ne manquerait pas de l'indiquer);

3° Certificat d'examen.

Aucun enfant de troupe suivant les classes primaires ne pourra figurer sur la liste des exemptions hors cadre.

Les jeunes militaires ne figureront pas non plus sur cette liste, mais ils pourront être proposés soit pour l'exemption ordinaire, soit pour une remise de faveur, s'ils remplissent les conditions exigées pour les concessions de cette nature.

Lorsqu'un élève exonéré hors cadre change de lycée, l'exemption lui est accordée, sur la demande de ses parents, dans le nouvel établissement où il est admis. Le proviseur adresse à cet effet une proposition spéciale faisant connaître le nom du lycée d'où sort l'élève, et la date de la décision qui lui avait accordé précédemment l'exonération des frais d'études.

Les propositions d'exemptions de frais d'externat réunies dans un cadre unique conforme au modèle F ci-joint vous seront adressées, Monsieur le recteur, par MM. les proviseurs, du 1er au 10 novembre de chaque année, avec les pièces ci-après :

1° Demande écrite des parents relatant les services rendus par eux-mêmes ou par leurs ascendants et leurs alliés;

2° Un rapport spécial du proviseur sur chaque demande;

3° Avis des professeurs de la classe. Cet avis doit être, en quelque sorte, un résumé des notes qui permette d'apprécier le mérite et la valeur de l'élève;

4° Certificat constatant les résultats de l'examen (Modèle D, n° 4);

5° État certifié par le maire de la commune indiquant d'une manière aussi exacte que possible les ressources et les charges des postulants (Modèle E, n° 5);

6° Engagement souscrit par ceux-ci de payer aux époques réglementaires la portion de frais laissée à leur charge.

Après avoir examiné la liste qui vous sera transmise pour chaque lycée et vérifié la régularité des pièces produites à l'appui, vous me la ferez parvenir avec votre avis, du 15 au 25 novembre.

Une fois que la liste des exemptions aura été arrêtée, elle restera définitive pour toute l'année scolaire, quel que soit le nombre des élèves et lors même que le dixième n'aurait pas été atteint.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Les élèves précédemment compris dans la liste des exemptions du dixième réglementaire pourront être maintenus sur cette liste s'ils sont bien notés pour la conduite et le travail et si, par la moyenne de leurs places, ils se trouvent dans la première moitié de la classe. Ceux qui ne rempliraient pas ces conditions ne pourront être proposés de nouveau qu'après avoir subi, dans des conditions satisfaisantes, l'examen réglementaire.

Ces dispositions sont applicables aux enfants de troupe qui suivent actuellement les cours d'enseignement secondaire. Ces élèves seront maintenus sur la liste (2e section des exemptions hors cadre), s'ils se distinguent par leur conduite, leur travail et si la moyenne de leurs places les range dans la première moitié de la classe. Mais si quelques-uns d'entre eux ne remplissaient pas ces conditions, ils ne pourraient être proposés à nouveau qu'après avoir subi avec succès l'examen réglementaire. En cas d'échec à cet examen, le peu d'aptitude des élèves pour les études secondaires serait immédiatement signalé au colonel du régiment et aux familles qui auraient à s'entendre pour les mesures à prendre.

Quant aux enfants de troupe présentés pour les classes primaires, l'exemption des frais d'études ne leur sera plus accordée dans les lycées, l'instruction qui convient à leur âge étant aujourd'hui donnée gratuitement dans toutes les écoles laïques communales.

La présente circulaire et celle du 15 juin 1882 résument et confirment toutes les prescriptions relatives aux diverses sortes d'exonérations en usage dans les lycées. Je vous transmets ci-joint un certain nombre d'exemplaires de ces deux documents pour MM. les inspecteurs d'académie et MM. les proviseurs. Les dispositions qui y sont contenues n'ont pas seulement pour objet de sauvegarder les intérêts financiers des lycées, elles devront contribuer au maintien de la discipline et au développement des fortes études. Les fonctionnaires chargés de les appliquer en saisiront parfaitement le sens, et je compte, Monsieur le recteur, que vous voudrez bien tenir la main à ce qu'elles soient ponctuellement observées.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

# BIBLIOGRAPHIE

*Die Wünsche der preussischen Gymnasial-Lehrer.* 1882, in-8, Grünberg en Silésie.

A l'occasion d'une pétition adressée (dans l'hiver de 1881-1882) à la Chambre des députés de Prusse par les directeurs et les maîtres des écoles supérieures du royaume (gymnases, progymnases, etc.), de fausses notions avaient été répandues dans la presse sur la situation véritable des membres de l'enseignement. Tout en faisant à leur pétition un bon accueil, on avait dit qu'ils étaient mal fondés à demander, par exemple, un traitement égal à ceux des juges de première instance : On arrivait, disait-on, à une position définitive trois à cinq ans plus vite dans l'enseignement que dans la carrière judiciaire. Cette brochure, écrite pour combattre cette opinion, est intéressante pour nous à plus d'un titre. D'abord, elle contient des données statistiques très précises sur l'avancement des professeurs en Prusse ; et, croyons-nous, c'est la première fois qu'une telle statistique a été faite. Il en résulte qu'en moyenne il s'écoule entre l'examen de sortie (*Abiturient-Examen*) et l'examen d'enseignement (*pro facultate docendi*) cinq années $\frac{8}{10}$; l'âge moyen des candidats *pro facultate docendi* est un peu moins de vingt-cinq ans et demi; après l'examen, le maître a encore en moyenne trois ans à attendre avant d'obtenir un placement définitif : années qu'il passe d'abord à servir gratuitement l'État comme *candidatus probandus*, puis à enseigner comme professeur auxiliaire (*Hilfslehrer*), à raison de 2 marks (2 fr. 50) l'heure au maximum.

Les auteurs de cette note montrent que les juristes n'ont guère qu'une année de plus à attendre une position stable, et que cette différence ne suffit pas à contrebalancer l'irrégularité qui existe entre leur situation et celle des professeurs. — Ce qui doit surtout nous intéresser dans cette question, c'est de voir qu'en Allemagne la majorité des membres de l'enseignement n'a pas une position supportable avant l'âge de vingt-huit ans. Il y a même certains gymnases, comme dans la province rhénane, où la moyenne n'est pas de vingt-huit, mais de trente-deux, et jusqu'à trente-trois ans.

Cette situation, qui se fait si longtemps attendre, est-elle vraiment supportable? Les auteurs de cette note ne le pensent pas; et, à en juger par les faits qu'ils allèguent, on ne peut s'empêcher d'être complètement de leur avis. Il est excessivement rare, dans l'enseignement, de voir célébrer un cinquantième anniversaire d'entrée au service (*Dienstjubiläum*); la mortalité y est plus grande que partout ailleurs. En effet, le traitement ne suffit presque jamais (la moyenne des traitements des professeurs des classes supérieures est, en Prusse, de 3,150 marks, environ 4,000 francs); la plus grande part des maîtres doivent donner des leçons particulières, entretenir des pensionnaires. Les auteurs de la note proposent différentes mesures pour remédier à cet état de choses : augmentation du traitement, changement de l'ordre d'avancement, prise en considération de l'âge des professeurs, etc., mesures sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir. Nous voulons seulement faire remarquer une chose qu a son importance pour notre enseignement en France : la préoccupation

constante que cette note révèle d'assurer aux professeurs de gymnases un certain nombre d'heures libres pour leur permettre de continuer leurs travaux personnels. « Si le maître, y est-il dit, ne continue pas à s'instruire lui-même, s'il n'est pas tenu en éveil par l'excitation scientifique il se réduit à n'être plus qu'un simple manœuvre. » Ce qui fait la force de l'enseignement secondaire en Allemagne, c'est, ne l'oublions pas, cette activité scientifique et littéraire des professeurs de gymnases : plus d'un savant célèbre n'a été longtemps ou n'est encore que professeur dans une petite ville. Nous ne le savons pas assez. En revanche, les Allemands savent bien que c'est là leur force. Un journal de Berlin, qui s'occupait beaucoup de ces questions scolaires, *la Tribune* (il a cessé de paraître), proposait dans son numéro du 4 janvier 1883 une réforme qui aurait pour avantage de développer encore l'élément scientifique de l'enseignement des gymnases. On sait que les directeurs sont des professeurs comme les autres : la *Tribune* proposait de leur enlever un certain nombre de leurs heures de cours, et de les remplacer par des lectures, des *colléges* scientifiques. Cela, ajoutait-elle, pour permettre aux élèves d'étudier avec tout le profit possible auprès d'un homme qui soit à la fois un bon maître (*Schulmann*) et un savant.

Camille JULLIAN.

---

*Atlas général* (Gotha, Justus Perthes. Paris, Haar et Steinert, 1883.)

Nous possédons beaucoup d'atlas classiques, et dans le nombre, d'excellents ; il est peut-être plus difficile de se procurer, à un prix modeste, un bon atlas général, qui, indépendant des exigences et des limites d'un plan d'études, puisse prendre utilement place dans la bibliothèque du littérateur ou de l'homme du monde. Celui que publie la librairie Haar et Steinert nous paraît combler heureusement cette lacune. D'un format commode et élégant, il renferme, dans ses trente-cinq planches, non pas tout ce qu'on y cherche, mais tout ce qu'on est en droit d'y trouver. Le choix judicieux de la nomenclature, le soin de l'exécution sont les premiers avantages qui frappent dans ce nouvel atlas. Signalons encore le nombre très restreint des échelles employées pour les différents pays, l'indication parallèle de la longitude d'après le méridien de Paris et de celui de Greenwich, les teintes hypsométriques, et autres commodités dont quelques-unes très ingénieuses.

Nous regrettons l'absence d'une ou deux cartes de géographie ancienne. Mais c'est une lacune facile à combler dans une prochaine édition, qui apportera sans doute aussi quelques corrections, ici et là, à l'orthographe de la nomenclature française, et remplacera la traduction parfois un peu fantaisiste des dénominations allemandes par les dénominations généralement usitées en France. Ces légères imperfections sont le propre de toute traduction : elles sont très pardonnables lorsque, comme ici, elles ne nuisent ni à la clarté du texte ni à la rapidité de la recherche.

*Le Gérant* : G. MASSON.

---

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 15179.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

# COURS DE LITTÉRATURE FRANÇAISE DU MOYEN AGE

ET

# D'HISTOIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE

## LEÇON D'OUVERTURE

4 DÉCEMBRE 1883

MESSIEURS,

Six ans se sont écoulés depuis le jour où le ministre de l'instruction publique fondait, à la Faculté des lettres de Paris, une conférence de langue et de littérature françaises du moyen âge, et, sur la proposition du conseil des professeurs, me chargeait de cette conférence.

Pendant six ans j'ai poursuivi ici l'étude de nos vieux textes et l'histoire de notre langue, en même temps que, dans une enceinte voisine, à l'École pratique des Hautes Études, je continuais l'enseignement de la grammaire comparée des langues romanes.

Durant l'année scolaire qui vient de finir, un changement considérable s'est produit. Nos études, encore nouvelles, ont reçu une consécration solennelle et définitive ; la conférence a été transformée en chaire. Le vœu de la Faculté, qui appelait depuis longtemps cette transformation, avait été entendu par un ministre dévoué à la cause de l'enseignement supérieur et favorablement accueilli par des Chambres que l'intérêt des hautes études n'a jamais laissées indifférentes. Et la bienveillance de la Faculté et

celle du ministre m'appelaient de nouveau à l'honneur d'occuper cette chaire, et m'invitaient à venir prendre place auprès de tant d'hommes éminents par la science et l'art de la parole.

Cet honneur, ce n'est que justice de le rapporter aux études que je représente. Ce sont elles que le ministre a voulu consacrer, alors que, sous ses auspices, le conseil supérieur de l'instruction publique leur donnait une part de plus en plus considérable dans les programmes de l'enseignement secondaire et supérieur. Si je me sens heureux de voir la place qu'elles ont définitivement conquise dans l'Université, je sens aussi l'étendue de la tâche qui m'est confiée : du moins tous mes efforts tendront à me rendre et à rester digne du choix qui a remis entre mes mains le dépôt de cet enseignement : ce sera encore le meilleur moyen de témoigner ma reconnaissance.

Je n'ai point inauguré tout de suite les leçons que réclamait la situation nouvelle; et j'ai continué, pendant le cours de l'année scolaire 1882-1883, n'en voulant point interrompre le cours, celles que j'avais commencées, en qualité de maître de conférences, à la Faculté et à l'École pratique des Hautes Études. Aujourd'hui, après avoir quitté cette École des Hautes Études, qui a vu mes débuts dans la carrière scientifique, et à laquelle m'attachaient par des liens si étroits dix ans d'enseignement et de collaboration avec des maîtres éminents; aujourd'hui j'abandonne, non sans regret, cet enseignement de la grammaire comparée des langues romanes, que j'avais été chargé d'y organiser. Les légitimes exigences de la science, le titre même de la chaire que j'occupe, m'imposent une limite dont je suis forcé de reconnaître l'absolue nécessité. Permettez-moi de vous exposer les raisons qui m'obligent à me restreindre, et, par la même occasion, de vous expliquer le caractère général que je désire donner à mon enseignement et la méthode qui doit le diriger.

Grâce à une armée sans cesse grandissante de chercheurs et de savants, les études de philologie romane font de jour en jour des progrès si considérables que désormais elles ne peuvent plus guère être embrassées dans un seul et même cours. Comment suivre dans leur marche simultanée ces vastes recherches sur l'histoire du français et du provençal, de l'espagnol et du portugais, de l'italien et du roumain? Une exposition aussi large perd en force et en profondeur ce qu'elle gagne en étendue. Pour demeurer à la hauteur qu'il doit garder, l'enseignement doit se resserrer;

il lui faut se restreindre pour ne pas baisser ; l'écueil et le danger pour les études scientifiques, c'est d'être superficielles.

D'un autre côté, il est nécessaire de donner en Sorbonne, dans la Faculté des lettres, un développement plus considérable à l'étude du français. Si la conférence de langues romanes à l'École des Hautes Études a surtout formé des élèves étrangers qui à leur tour sont devenus professeurs dans les gymnases, les universités d'Allemagne, de Suisse, de Roumanie, de Bohême, de Suède, etc., la complexité d'un pareil enseignement écartait par cela même les étudiants français plus directement curieux des études nationales. Or, il importe de créer en France une école française qui poursuive avant tout l'étude scientifique de la langue dans toute l'étendue de son développement historique. Ajoutons, et cela va sans dire, l'étude de l'ancienne littérature : cette dernière étude, jusqu'ici, n'avait pu être représentée dans les conférences que je faisais à la Faculté, et cette lacune devait être comblée.

Mais, si je restreins mon enseignement à celui de la langue et de l'ancienne littérature, je n'ai pas l'intention de le resserrer dans des limites tellement étroites qu'il me soit interdit de porter un regard sur la langue et la littérature des autres peuples romans. Je désire lui donner assez de largeur pour que vous puissiez toujours saisir les nombreux rapports qui unissent entre elles les langues et les littératures néo-latines. Tel chapitre de l'histoire de la poésie française est un chapitre de l'histoire de la poésie italienne ou espagnole ; telle question de grammaire française doit trouver sa solution dans l'étude des phénomènes linguistiques d'au delà des Alpes ou d'au delà des Pyrénées. Ces rapports généraux ne seront jamais perdus de vue. Le français reste l'objet principal de notre recherche ; mais, derrière le français, à l'occasion, l'on verra paraître au second plan l'une ou l'autre des langues sœurs, l'une ou l'autre des littératures romanes primitives.

Tel sera l'esprit général de mon enseignement. Maintenant, pénétrant plus avant dans le détail, je dois vous exposer ce que je me propose de faire dans chacune de mes leçons.

## I

A côté des leçons d'exposition générale dont je vous entretiendrai tout à l'heure, je crois utile d'ouvrir des conférences où les auditeurs travaillent de concert avec le maître. Nous expliquerons en commun les textes d'ancien français portés au pro-

gramme de la licence ès lettres et de l'agrégation de grammaire. Cette explication sera avant tout pratique. Il ne s'agira pas de faire de la haute critique, et de rechercher à propos de chaque vers, à travers les variantes des manuscrits, des rajeunissements ou des anciennes traductions rigoureusement classés en famille, les leçons d'un original, d'un prototype perdu. Non pas que quelquefois, dans certains cas importants ou curieux, choisis comme exemples, nous nous interdisions des excursions sur ce terrain de la critique transcendante; mais ces cas ne seront que l'exception; et, en thèse générale, nous nous contenterons de bien comprendre le texte que les programmes mettent entre nos mains, d'en expliquer les diverses formes grammaticales et de déterminer les traits principaux de la langue française au XI^e siècle.

Vu leur caractère d'enseignement pratique, ces conférences seront fermées. Les auditeurs inscrits expliqueront les textes sous ma direction. Je désire qu'ils ne se bornent pas au rôle d'élèves, et qu'ils ne craignent pas, au besoin, de m'interroger. Chacun trouvera son profit à un échange d'observations qui rendent plus intimes les rapports du maître avec les auditeurs, et son action plus efficace. Ai-je besoin de dire que j'accueillerai avec sympathie, avec plaisir toute demande d'explications supplémentaires? Tous les mardis, après la leçon d'histoire littéraire, je resterai à la Faculté, me tenant à la disposition des étudiants désireux d'obtenir des conseils, des directions pour leurs travaux personnels.

J'espère que l'explication des textes portés au programme ne prendra pas toute l'année scolaire, mais que le deuxième semestre nous laissera deux mois ou plus que je voudrais consacrer à des conférences d'un caractère à la fois plus élevé et plus pratique. J'en voudrais faire des conférences de recherches scientifiques originales. Réunissant quelques auditeurs curieux de poursuivre des études qui auront eu le don de les intéresser, j'aborderais avec eux quelques-uns des nombreux problèmes de littérature ou de langue que nous aurons rencontrés sur notre chemin. Il y a là une riche mine de sujets de thèses, dont nous pourrons tracer les plans, que nous pourrons signaler aux futurs candidats au doctorat. A vous, Messieurs, de faire que ce souhait ne reste pas à l'état de simple vœu.

J'arrive maintenant aux leçons proprement dites. Une leçon est consacrée à la grammaire historique de la langue française; une autre, à l'histoire de l'ancienne littérature. Je parlerai d'abord de la langue.

## II

Le titre officiel de la chaire est : *Littérature française du moyen âge, et histoire de la langue française.* L'opposition des deux parties du titre montre clairement que nous avons à traiter l'histoire générale de la langue, des origines à nos jours, et non pas seulement l'histoire de l'ancienne langue; étude immense, infinie, à l'embrasser dans tous ses détails, et où maintes régions restent encore à découvrir et à explorer.

Dans la leçon d'ouverture que je faisais il y a six ans, je montrais l'étendue de cette étude qui doit porter sur l'histoire des sons, des mots considérés dans leur forme, leur origine et leur signification, des formes grammaticales et de la syntaxe, et j'exposais la quantité et la complexité des problèmes qu'elle a à résoudre. Un exemple très élémentaire vous en donnera une idée. Prenez une phrase latine, la plus facile, la plus simple : *Credo hominem esse ratione præditum*; traduisez-la maintenant : *Je crois que l'homme est doué de raison*, et comparez vos deux phrases. Elles présentent entre elles des différences tellement frappantes, que vous songez à peine à les rapprocher. Et cependant les éléments de la phrase française sortent du latin par une lente série de changements insensibles. Les mots latins se sont déformés dans la prononciation et ont pris un aspect nouveau (*credo*, *cred*, *creid*, *crei*, *croi*, *crois; hominem*, *homene*, *homne*, *homme; ratione*, *ratjon*, *rajzon*, *raison*), ou il sont sortis de l'usage pour être remplacés par de nouveaux (*præditum*, *dotatum*, *dodadu*, *dodad*, *doded*, *doé*, *doué*). Des flexions nouvelles ont graduellement paru : l'article *l* = *illum* dans *l'homme*, le pronom personnel *ego*, *iego*, *ieo*, *jeo*, *je*, dans *je crois*; la syntaxe a été bouleversée, *credo hominem esse* devient *credo quod homo est; ratione* devient *de ratione*. Je simplifie encore et supprime, pour abréger, des faits notables, tels que la substitution de l'accusatif *l'homme* à l'ancien nominatif *li hon-s*, répondant au latin (*quod*) *homo* (*est*) (1). Qui pourrait

(1) Le tableau suivant peut donner une idée des transformations successives de cette phrase :

Lat. classique : *credo hominem esse ratione præditum*,
Lat. populaire : *crédo quod homo est de ratione dotatus*,
*créd qued hom est de ratyon dodats*,
(*iego*) *creid qued* (*li*) *hom est de raison dodez*,
*ieo crei que li hom-s est de raison doez*,
*jo croi que li hom-s est de raison douez*,
*je crois que l'homme est de raison doué*,
*je crois* (prononcez *crwè*, *crwà*) *que l'homme est doué de raison.*

embrasser d'un coup d'œil les divers changements phonétiques, morphologiques, syntactiques, *significationnels* (pardonnez-moi ce barbarisme) qui auront amené à travers les âges, la phrase latine que nous supposons à la phrase française, aura un tableau en raccourci des modifications infiniment complexes qui de la langue de Plaute ont fait celle de Molière.

Nous n'avons point l'intention de suivre ici tous ces changements, et de rechercher par le menu l'histoire complète de la langue. Une carrière d'homme ne suffirait pas à épuiser une telle recherche. Dans ces trois dernières années, j'ai appliqué cette méthode micrographique à l'étude de quelques points de syntaxe française, et l'année scolaire 1882-1883 s'est passée tout entière à étudier ce que les six cas de la déclinaison sont devenus dans le passage du latin au français, et comment et par quelles prépositions ils ont été graduellement remplacés.

L'objet que nous nous proposons est autre. L'ancien français sera pour nous *non un but*, *mais un moyen;* nous ne l'étudierons que pour mieux comprendre la langue moderne.

Assurément, l'étude de l'ancien français pour lui-même a son intérêt. Ce serait un digne sujet de recherches que d'essayer de retrouver toutes les formes, si multiples qu'elles soient, qu'a créées et où a pris corps, du XI^e^ au XVI^e^ siècle, la pensée française. Dans cette variété infinie de faits que produit l'activité incessante de l'esprit, la psychologie historique trouverait une mine inépuisable d'observations; mais ce point de vue ici ne saurait être le nôtre.

C'est bien celui, en somme, auquel nous nous placerons quand nous étudierons l'histoire de la vieille littérature, parce que celle-ci a son unité propre et, par elle-même, forme un tout complet. Si, par certains côtés, la littérature moderne se relie intimement à l'ancienne, dans ses grandes lignes, elle en paraît assez distincte pour que chacune, vivant de sa propre vie, soit soumise à une étude différente. Pour la langue, il n'y a point de solution de continuité possible entre les époques. Certes, à embrasser le cours de son histoire, on peut reconnaître une triple division : l'ancien, le moyen, le nouveau français, avec le XIV^e^ et le XVII^e^ siècle pour points de démarcation; mais ces divisions, qui ne font qu'indiquer plus nettement des différences de direction dans la suite des évolutions, ne nuisent en rien à la continuité nécessaire du développement. Chaque génération transmet avec la vie sa langue à la génération suivante, et le langage d'un siècle continue la tradition du langage du siècle précédent. C'est une

trame qui se crée indéfiniment à mesure qu'elle avance dans le temps, et chaque maille du réseau se relie aux mailles antérieures et les suppose invinciblement. La langue moderne plonge donc par des racines innombrables au fond de l'ancienne langue, et il est impossible de la comprendre sans remonter aux origines.

Mais si la langue du moyen âge est l'origine de la langue moderne, les formes linguistiques qu'elle a produites n'intéressent pas toutes cette langue moderne. Dans le jeu infiniment varié de son activité, nombre de mots, de formes grammaticales, de constructions, ont paru qui n'ont marqué d'aucune empreinte sensible les formes postérieures. Une partie restreinte s'est prolongée dans les formes modernes en leur donnant naissance. Ce sont ces tournures, et ces tournures seules, qui tomberont sous la prise de notre recherche; les autres seront laissées de côté puisque le moyen âge ne doit servir ici qu'à rendre compte de l'usage moderne.

De cette étude se dégagera une conclusion générale qu'il importe dès maintenant de mettre en lumière. C'est que notre langue moderne est pleine de débris des formations antérieures, débris dont elle est impuissante à rendre compte. Et remarquez bien que je ne parle pas ici des lois générales auxquelles se soumet la langue vivante, lois dont nous comprenons et sentons l'action, sans en reconnaître toutefois l'origine et la raison d'être (l'histoire seule nous peut la donner), mais de faits isolés, incompréhensibles en eux-mêmes, et irréductibles aux lois actuelles du français.

Dans les phrases les plus courantes, nous répétons des sons, des expressions et des tournures qu'expliquent des lois générales antérieures, aujourd'hui disparues, et qui ont survécu dans l'usage moderne, comme les derniers témoins vivants de ces lois, comme les dernières formules d'un autre âge. Il n'est guère d'expressions familières qui, ainsi interrogées dans leur raison d'être, ne réveillent soudain tout un monde évanoui, et ne fassent reparaître à nos regards étonnés les habitudes de langage des ancêtres. Les exemples en sont infinis: en voici quelques-uns. Nous suivons l'ordre des divisions de la grammaire.

Nous commençons par les sons. Une loi générale de la prononciation réduit, du XIV^e^ au XVI^e^ siècle, la diphthongue *ié* à *é* dans tous les mots en *-chié*, *-gié*, *-illié*, *-gnié*, c'est-à-dire après *ch*, *g*, *l* mouillée, *n* mouillée : *cachier, bergier, oreillier*, *araigniée*, sont ainsi devenus *cacher*, *berger, oreiller, araignée*. Seul, le mot *chien* où la diphthongue *ié* reconnaît une même origine, a échappé à cette réduction. Pour-

quoi ? Parce que là la diphthongue *ié* a été saisie par l'*n* suivante qui l'a transformée en nasale, et cristallisant sous cette forme nouvelle n'a plus été reconnue par la langue quand, au XIVe siècle, celle-ci a réduit le son *ié* à *é*. La diphthongue primitive *ié* vit donc dans ce seul mot comme le dernier témoin d'une formation qui a régné des origines au XIVe siècle. — La voyelle nasale sortie de l'*é* est *en* qui se prononçait, jusqu'au XIIe siècle, *in ;* par exemple, le mot que nous prononçons *anfan* (de *infantem*) se prononçait *in-fant'*. Au XIIe siècle, le dialecte de l'Ile-de-France change cet *in* en *an*, et partout, dans la langue, *en* reçoit cette nouvelle prononciation *an*, partout, sauf dans la diphthongue *ien* (*mien*, *tien*, *sien*, etc.), qui nous conserve encore aujourd'hui un souvenir de la prononciation générale du XIe et du XIIe siècle.

Passons au lexique. Les vicissitudes du lexique ont été depuis longtemps reconnues par les écrivains et les grammairiens. *Habent sua fata verba.* Les mots naissent, se développent et meurent comme des êtres organiques. Ce qui est vrai du mot, l'est également de ses diverses acceptions. Les significations premières disparaissent après avoir donné une ample famille de rejetons, je veux dire de sens dérivés ; mais, en y cherchant bien, on retrouvera égaré dans quelque coin de la langue, un emploi qui fait soudain revivre à nos yeux la signification première depuis longtemps éteinte dans la langue générale. Le sens premier de *cueillir* (*colligere*) a disparu, pour vivre dans son composé et remplaçant *recueillir*. Du sens spécial *recueillir* (des fruits, des fleurs) *en les détachant de la tige,* la langue est arrivée au sens de *détacher de la tige,* et l'idée de *recueillir* a disparu : *cueillir une rose.* Voilà ce que nous montre l'usage général de la langue actuelle. Mais, prenons les termes de métier, et nous verrons l'ouvrier verrier *cueillir* le verre au bout de sa canne, le maçon *cueillir* le plâtre avec sa truelle. C'est là que s'est réfugiée et qu'est encore vivante la signification qu'avait le mot dans la vieille langue. — La préposition *en* pour la conscience actuelle de la langue est le synonyme de *dans*, avec cette particularité qu'elle s'emploie devant des noms indéterminés : *être en France, aller en Italie, porter en terre, être en danger.* Mais comment expliquer : *Jésus est mort en croix ?* mais *portrait en pied ?* mais *casque en tête ?* Remontons au moyen âge, lorsque *en* avait encore le sens de *sur* qu'il tenait du latin, lorsque l'on continuait à dire *seoir en cheval* comme on disait en latin *sedere in equo.* Les trois exemples que nous venons de citer sont donc les derniers débris de l'usage général de la vieille langue qui attribuait à *en* le sens de *sur* à côté de celui de *dans.*

Arrivons aux formes grammaticales. Dans les noms, le vieux français connaissait une déclinaison à deux cas, sujet et régime, que la langue a abandonnée pour ne garder que la forme du régime. Quelques mots seuls ont conservé la forme du sujet, parce qu'ils étaient d'un emploi fréquent au vocatif et que le vocatif se confondait avec le cas sujet. Voilà pourquoi on a dit *sœur* = *sóror*, et non *soureur* = *sororem*, *prêtre* et non *prouvaire*, *peintre* et non *peinteur*, etc. Dans quelques cas, les deux formes ont duré jusqu'à nos jours, chacune avec un emploi spécial : *chantre* et *chanteur*, *sire* et *seigneur*, etc. Mais, dans l'un et l'autre cas, le nominatif s'emploie avec la valeur d'un régime aussi bien qu'avec celle d'un sujet : la forme seule s'est maintenue, non la fonction. Un seul mot a échappé à cette réduction et a gardé à la fois la forme et la fonction du nominatif, puisqu'il reproduit phonétiquement un nominatif latin, et ne peut être employé que comme sujet du verbe ; c'est le pronon *on, l'on*. *On dit* est littéralement le latin *homo dicit*, dernier débris, toujours vivant, d'une construction disparue dès le moyen âge, et qui, par delà le moyen âge, nous fait remonter jusqu'à l'étage latin. — La conjugaison nous offre à chaque pas des exemples de ce genre. Que sont nos soi-disant verbes irréguliers, sinon les survivants des systèmes de conjugaison antérieurs, issus du latin? Les exemples ici sont trop abondants et trop connus pour qu'il soit utile d'en rappeler.

C'est surtout dans la syntaxe ques ces restes des anciens usages linguistiques se pressent nombreux et serrés. Jadis la langue disait : *manger pain, se nourrir avec pain, donner pour pain*, etc. ; l'article partitif a pénétré les constructions de ce genre, et l'on a dit : *manger* du *pain, se nourrir avec* du *pain, donner pour* du *pain*. Seule l'expression *se nourrir de pain* a résisté à la pénétration de l'article partitif *du,* et la langue au lieu de dire *se nourrir de* du *pain,* a continué, mais là seulement, l'usage du moyen âge. — Jusqu'au XVI^e^ siècle on dit : *je le vous dis, tu le nous dis, il le nous dit ;* à partir de cette époque, la langue intervertit l'ordre des pronoms : *je vous le dis, tu nous le dis, il nous le dit*, mais l'ancienne construction se maintient dans *il le lui dit* (au lieu de *il lui le dit*). — L'ancien français traduisait la double construction du comparatif latin *doctior quam Petrus* et *doctior Petro* par *plus savant que Pierre* et *plus savant de Pierre; plus savant que Pierre* se maintient jusqu'à nos jours : *plus savant de Pierre* disparaît, sauf dans la construction : *plus d'un, moins d'un ; ils sont plus de quatre ; il a moins de vingt ans*. — C'est une construction usuelle de la vieille langue que d'intercaler le complément du verbe entre l'auxiliaire *avoir* et le participe passé s'accor-

dant avec ce complément. *Enfin cette beauté m'a la place rendue*, dit Malherbe. Les exemples de cette construction abondent encore dans la poésie du XVIIe siècle. Tournure disparue totalement aujourd'hui, même de la langue poétique, sauf avec l'un ou l'autre de ces deux mots pour complément, *tout, rien : il a tout fait, il n'a rien dit.* — Pourquoi la préposition *de* après les particules négatives *pas, point : pas d'argent, pas de suisse : point d'affaires?* Pourquoi *il n'a pas d'amis*, à côté de *il n'a pas un ami?* Simple souvenir, aujourd'hui incompris, de l'emploi primitif de *pas* et *point* comme substantifs : *Il n'a point d'argent*, c'est-à-dire, il n'a même pas un point, pas la plus petite quantité d'argent; le *de* est le *de* partitif qu'on trouve après *beaucoup, peu, trop, assez.* — Jadis la préposition *par* pouvait s'employer devant l'infinitif. Cet usage général se maintient jusqu'au XVIIe siècle. Encore dans La Fontaine : « Et ne confondons point, *par trop approfondir*, Leurs affaires avec les nôtres. » Tournure disparue excepté au cas où *par* est amené par *commencer* ou *finir : Il a commencé par rire; il finira bien par avouer.*

Voilà assez d'exemples. Ils suffisent à nous montrer combien la langue actuelle, cette langue qui vit dans notre pensée, sur nos lèvres, contient de débris des temps passés ; véritables fossiles, puisque la langue moderne avec ses lois générales de formation ou de construction n'en peut plus rendre compte, mais fossiles toujours vivants, puisqu'ils ont encore leur fonctions propres et leurs emplois spéciaux.

Cette permanence des traces d'organismes antérieurs dans l'organisme linguistique actuel reporte invinciblement notre pensée sur des faits analogues que présentent des sciences que je puis appeler voisines, les sciences naturelles. Dans la vie organique des végétaux et des animaux, comme dans la vie linguistique nous retrouvons l'action des mêmes lois. Les êtres vivants eux aussi offrent des exemples innombrables de débris d'organismes antérieurs, fossiles vivants, puisque la force organique les a adaptés à des fonctions nouvelles, mais véritables fossiles, puisqu'ils ne sont pas expliqués par les conditions actuelles de la vie et n'ont leur raison d'être que dans les formes antérieures par lesquelles a passé l'espèce.

Et la comparaison s'étend plus loin. Dans le langage comme dans la matière organisée, nous assistons à cette lutte pour l'existence, à cette concurrence vitale qui sacrifie des espèces à des espèces voisines, mieux armées pour le combat de la vie. Souvent, dans une langue, le hasard de la formation met en présence des expressions, des formes, identiques d'emploi ou de signification,

La langue choisit l'une d'entre elles pour la faire triompher, et abandonne les autres qu'elle condamne à disparaître, à moins que l'adaptation à des fonctions nouvelles ne les rappelle à la vie. D'une façon générale, la biologie tout entière n'est que l'histoire des différenciations que les organismes d'un même type ont subies en s'adaptant à des milieux divers; de même, la linguistique n'est que l'histoire des évolutions, diverses suivant les races et les lieux, par lesquelles a passé le type primitif. Cette coïncidence est frappante entre les lois de la matière organisée et les lois inconscientes que suit l'esprit dans le développement naturel du langage. Ne semble-t-elle pas nous dire que la vie, sous quelque forme qu'elle se présente, est soumise aux mêmes lois, et si ce n'est pas dépasser les justes limites de l'induction, que l'esprit et la matière ne sont que les deux faces d'une même force à jamais inconnaissable, l'Être?

J'ai hâte d'abandonner ces considérations trop ambitieuses, mais qu'appelaient si naturellement les faits que nous avons observés, et je reviens à la question.

Vous voyez comment je comprends l'enseignement de la grammaire historique du français: suivre le latin populaire dans ses développements successifs, en éliminant tout ce qui n'a pas atteint la langue moderne; montrer, d'un côté, la naissance et la formation des lois générales qui régissent cette langue moderne, de l'autre, la disparition des lois ou des faits généraux de la vieille langue qui, en s'éteignant, ont laissé, dans nombre de cas, des souvenirs plus ou moins obscurs, des traces plus ou moins effacées de leur existence. Ainsi la langue moderne sera expliquée dans ses lois générales et dans ses nombreux archaïsmes. Je compte donner deux ans à cette étude; dans la première année, nous verrons l'histoire de la prononciation, du lexique, des formes grammaticales; dans la seconde, celle de la syntaxe.

Arrivé à ce point, nous n'avons exposé qu'une partie de notre programme: un autre sujet nous appelle, aussi vaste et d'un intérêt aussi vif, l'histoire de notre vieille littérature.

## III

Une première question se pose d'abord: quelles sont les limites de cette histoire? Les origines, on les voit bien; elles se confondent avec les origines de la langue. Mais où s'arrête la littérature du moyen âge?

Une division, adoptée par des critiques autorisés, établit une

correspondance entre son histoire et celle du français. Le développement linguistique de ce dernier présente, nous l'avons vu, trois périodes : l'ancien français, des origines au XIIe siècle; le moyen français, du XIVe à la fin du XVIe; le français moderne, du XVIIe à nos jours. De même l'histoire littéraire pourrait se diviser en trois sections : l'ancienne littérature, héroïque et féodale, qui s'ouvre avec ces chefs-d'œuvre qu'on appelle la Chanson de saint Alexis et la Chanson de Roland; la littérature du moyen français, qui fleurit sous les Valois, moins chevaleresque, moins courtoise, plus terre à terre, et d'allure souvent lourde et pédantesque; on peut la faire dater d'Eustache Deschamps et d'Alain Chartier ; la littérature moderne, notre littérature classique; sur son seuil, se dresse l'énergique et sévère figure de Malherbe.

Cette division est séduisante et a quelque chose de spécieux, mais, à l'examiner de près, ne repose pas sur une base solide. La deuxième période, malgré certains traits qui lui sont propres et la séparent des deux autres, se divise incontestablement en deux tronçons dont l'un va rejoindre la première, dont l'autre prépare et amorce la troisième. En réalité, si l'on en embrasse d'un regard le développement complet, notre littérature et plus particulièrement notre poésie (nous pouvons écarter la prose quand il s'agit de moyen âge, elle n'y joue qu'un rôle tout à fait secondaire) est partagée en deux périodes d'inégale longueur par un grand fait, la Renaissance des lettres. Dans ce mouvement de la Renaissance, qui s'étend sur un siècle et plus de notre histoire, on peut même saisir une date précise. Le manifeste de la Pléiade, lancé par Joachim du Bellay en février 1550, date la naissance de la poésie moderne, et la fin de la poésie du moyen âge.

C'est une opinion encore bien accréditée que la poésie moderne commence avec Malherbe. Malherbe cependant n'est pas un créateur, ce n'est qu'un réformateur. Celui qu'on peut saluer comme le père de la poésie moderne, c'est Ronsard. A lui la gloire d'avoir ouvert la voie à Malherbe, et par Malherbe à Boileau et à tout le XVIIe siècle. Car c'est lui qui, directement ou par ses disciples, a introduit dans notre littérature tous ces genres antiques, l'ode, la tragédie, la comédie, la satire, le poème épique considéré comme œuvre savante et artificielle. C'est lui qui, poursuivant l'œuvre de Lemaire de Belges et de l'école savante du commencement du XVIe siècle, mais la poursuivant avec plus de vigueur, de suite, de logique, et surtout avec un art supérieur, a naturalisé dans notre poésie cette mythologie ancienne dont les fictions devaient désormais s'imposer à tous nos poètes jusqu'à Lamartine, et règnent

encore aujourd'hui dans les arts plastiques. C'est lui qui a donné à notre poésie lyrique cette richesse de rythmes savants, ingénieux, harmonieux, trop oubliés du XVII^e et du XVIII^e siècle, et dont la réapparition au XIX^e a fait une partie du succès de l'école romantique. C'est à lui enfin qu'on doit ce vaste effort pour débarrasser la langue de tous les éléments latins introduits par les *rhétoriqueurs* de l'âge précédent, pour lui donner un vocabulaire nouveau, tout français dans ses éléments, d'une singulière richesse, d'une ampleur jusqu'alors inconnue. Comparez la phrase poétique de 1515 ou de 1530 à la phrase poétique de 1570 ou de 1580, et vous mesurerez le progrès accompli. Pendant quarante ans qu'a duré le règne incontesté de Ronsard, cette forme de poésie, nouvelle dans ses sujets, nouvelle dans son style, a définitivement triomphé, est entrée dans le domaine commun de la république des lettres, est devenue la propriété de tous.

C'est de tous ces avantages qu'hérita la génération de Malherbe. Malherbe recueillit tout naturellement, et à son insu, le meilleur de ce qu'avait produit la Pléiade, et il ne vit plus, il ne dut plus voir que les excès et les erreurs où elle était tombée, les défauts et les faiblesses qu'elle avait laissés dans son œuvre. De là la réaction à laquelle il attacha son nom. Il crut opposer école à école en rejetant une partie de l'héritage de Ronsard, et en réalité il en conserva la plus grande partie, la plus considérable, qu'il soumit à un travail d'épuration légitime et nécessaire. Il chercha à donner à la langue poétique cette perfection de forme, cette mesure dans le goût, dont la Pléiade avait eu le vif sentiment, l'aspiration généreuse, mais qu'elle n'avait guère su réaliser. Après lui, et en s'inspirant de quelques modèles admirables qu'il a laissés, le XVII^e siècle reprit l'œuvre ébauchée, et, la resserrant dans des limites plus étroites encore, avec un art et un génie supérieurs, la porta à la perfection.

Ainsi se forma une littérature qui eut pour caractères essentiels d'être artistique, savante, classique. Elle fut artistique et savante, parce qu'elle s'inspira de l'imitation de plus en plus éclairée des chefs-d'œuvre antiques; elle y apprit le goût et la juste notion du beau; et, dressée à l'école des grands maîtres de la Grèce et de Rome, grâce à la perfection de la forme, elle devint à son tour *classique*, c'est-à-dire qu'elle devint capable, comme les modèles grecs et latins, de former l'intelligence, d'apprendre à penser, et à coordonner ses pensées, en un mot à composer. En même temps qu'elle enseigna cet art de la composition, cet art de développer les diverses parties d'un sujet de manière à leur faire

rendre une impression simple et unique, elle enseigna à sentir, à goûter et à poursuivre ce je ne sais quoi qu'on appelle la perfection.

Mais ces qualités éminentes qui font de notre littérature du XVII[e] siècle, l'éternel honneur de notre pays et une des plus belles dont se soit jusqu'ici enrichi le trésor commun de l'humanité, ces qualités éminentes en font aussi l'apanage d'un nombre trop restreint de personnes. Pour comprendre et goûter la plupart de ces chefs-d'œuvre (j'excepte La Fontaine, Molière et les sermons de Bossuet), il faut une initiation spéciale, une éducation classique, quelque teinture de l'antiquité.

Or, parmi les trente-six millions d'habitants qui composent notre nation, combien ont reçu cette initiation? six à huit cent mille, un million au plus peut-être. Toute la population des campagnes, presque toute la population ouvrière des villes demeure étrangère à notre littérature classique; ces chefs-d'œuvre sont lettre morte pour elle, et leurs oreilles restent sourdes à la mélodie de cette poésie enchanteresse. Notre grande littérature n'est pas populaire.

Il s'en va autrement de la littérature du moyen âge. D'inspiration populaire, elle sort de la foule. Elle est l'écho des passions et des sentiments de tous, et, faite pour tous, est goûtée et comprise de tous. Seigneurs et vassaux, nobles et vilains, serfs et bourgeois, écoutent avec ravissement les beaux récits des trouvères qui chantent les exploits de Roland et d'Olivier, qui disent la grandeur de Charlemagne ou de Guillaume d'Orange; rient des mêmes contes et des mêmes fabliaux; assistent avec la même émotion aux drames qui représentent à leurs yeux les mystères de la Passion, les martyres ou les miracles des saints.

Mais cette littérature ignore l'art. Quand la pensée est forte et le sentiment profond, l'expression devient forte. Si certains de nos vieux poèmes (en général les plus anciens et les plus voisins de l'inspiration populaire) peuvent être regardés comme des chefs-d'œuvre, ce sont les produits d'un art qui s'ignore ou d'un art à peine conscient. Bien peu nombreux sont les écrivains qui ont le sentiment du goût et la notion nette du beau. On chante pour chanter; on conte pour conter, avec plus ou moins de bonheur. On ne songe guère à polir une œuvre, et à la mener au point suprême de la perfection. De là, même chez les meilleurs, des longueurs et des faiblesses; on soignera le détail, on oubliera l'ensemble et la valeur que le détail doit recevoir pour concourir

à l'unité d'effet. L'art de la composition est inconnu, et bien que le talent abonde au moyen âge, la littérature qu'il nous a laissée n'est pas artistique.

La littérature du moyen âge n'est donc une littérature d'art qu'à l'état d'exception; elle est avant tout une littérature populaire ou nationale. Ce double caractère doit déterminer la nature de notre enseignement.

Dans les quatre années où nous pensons le répartir, nous ne prétendons point passer en revue tous les documents écrits du XI^e au XVI^e siècle que le temps a épargnés. C'est affaire à la savante compagnie qui siège à l'Institut de rédiger l'histoire littéraire de notre pays, et de nous faire connaître par le menu toutes les œuvres que, durant cette période, nous a laissées la vieille France. Pour nous, nous n'avons à étudier et à analyser que les plus belles, celles qui faisaient l'admiration de nos aïeux, et qui, après l'oubli plusieurs fois séculaire où elles se sont endormies, rappelées à la vie par la baguette magique de la science contemporaine, ont encore aujourd'hui le don de charmer les esprits les plus délicats et les plus raffinés. Ces œuvres, nous les étudierons avec une attention sympathique, et nous croirons n'accomplir qu'un simple devoir d'équité et de justice, en faisant revivre et rentrer dans la circulation intellectuelle tant de belles ou de jolies pages où, malgré les imperfections de la forme, éclatent la grâce, le sentiment, l'esprit. A considérer l'immensité de l'œuvre léguée par le moyen âge, elles semblent noyées dans une mer d'écrits incolores, plats, fastidieux. Mais en les recueillant, en les mettant en lumière, à leur vraie place, quel écrin à faire dont la richesse et la valeur étonneront encore les esprits les mieux prévenus en faveur du moyen âge!

A côté de ces analyses littéraires prennent place des études sur l'histoire des grands genres littéraires.

Notre littérature classique a emprunté ses genres à la Grèce et à Rome; le moyen âge a créé les siens. De là une étude toute nouvelle sur la genèse et le développement de ces genres, étude d'un intérêt supérieur, qui touche aux problèmes les plus délicats et les plus difficiles de la psychologie et de l'art populaires. Ce n'est plus l'œuvre d'hommes, de poètes isolés que nous avons ici à considérer, c'est l'œuvre anonyme d'un peuple entier, œuvre immense à laquelle pendant plusieurs siècles ont travaillé sans relâche des générations d'hommes.

C'est ainsi que, sorties des chants primitifs qui dans chaque province, dans chaque ville célébraient quelque héros local, les

chansons de geste, venant par une sorte d'attraction irrésistible, se fondre dans l'unité de groupes supérieurs, donnèrent ce splendide épanouissement des cycles épiques, et après avoir pendant quatre ou cinq siècles rayonné sur le sol de la France, et épuisé, à la fin du moyen âge, leur vitalité dans les romans de chevalerie, allèrent, à l'époque moderne, aboutir misérablement à la Bibliothèque bleue. C'est ainsi que, né de l'office dialogué de Noël ou de Pâques, le drame religieux, grandissant à l'ombre des cathédrales, s'émancipant ensuite de l'Église, aboutit à ces immenses mystères du xv[e] et du xvi[e] siècle, et après avoir édifié, charmé, amusé dans de monstrueuses représentations des populations entières de villes, tué par le théâtre classique de la Pléiade et du xvii[e] siècle, s'en alla finir obscurément sa longue destinée au fond des campagnes, dans les représentations foraines de la Passion, avec des marionnettes pour acteurs. C'est ainsi encore que, porté par de mystérieuses migrations des bords du Gange aux bords de la Seine ou de la Loire, le conte ou fabliau s'épanouit dans toute la richesse de sa fantaisie au xiii[e] et au xiv[e] siècle, pour disparaître tout à coup, ou plutôt pour reparaître sous une double forme, d'un côté, sur la scène dans la farce qui doit bientôt être une des origines de la comédie; de l'autre, dans la nouvelle italienne et française qui aboutira à son tour au genre littéraire le plus fécond et le plus vaste de notre époque, le roman. Quelles sont les forces qui ont produit, dirigé ces grands mouvements littéraires? Voilà le problème qui s'impose à notre recherche. Essayer de découvrir, de saisir sur le fait et de suivre le jeu de ces forces obscures et latentes, quel sujet plus grand et d'une portée plus vaste! Cette étude nous fera pénétrer, non moins que l'histoire de la langue, jusqu'au fond de l'âme de la nation : elle nous montrera les dons de création d'une race ingénieuse, vive, alerte; les tendances obscures et les sympathies secrètes qui ont dirigé à son insu sa pensée et ses goûts : elle nous expliquera une partie de son génie. Elle nous donnera, en outre, son esthétique, non l'esthétique consciente et maîtresse d'elle-même du génie qui poursuit un idéal, lutte à le saisir et à l'emprisonner dans le moule d'une forme sublime; mais l'esthétique inconsciente de la foule ignorante et naïve qui met d'elle-même la poésie, la foi, l'enthousiasme dont son âme déborde, dans l'œuvre qu'elle voit jouer, qu'elle entend conter, et la transfigure de toute la puissance de son sentiment. Tel l'enfant, au jeu de sa naïve et complaisante imagination, pare et revêt de splendeur le jouet banal qu'il tient dans sa main.

Aussi, pour juger ces œuvres, plus grandes encore par l'effet qu'elles ont produit que par leur valeur propre, faut-il, par une large sympathie, par une connaissance approfondie des temps et des mœurs, retrouver cette inspiration populaire d'où elles ont jailli, il faut se refaire l'homme du moyen âge, en reprendre les sentiments, les impressions, les pensées, sentir son cœur battre des mêmes émotions, son âme vibrer aux mêmes accents, en un mot revivre de sa vie.

Cette disposition d'esprit nous permettra de comprendre un autre caractère de notre ancienne littérature. Écho de la civilisation du moyen âge, elle nous apportera sur cette époque des renseignements abondants et en général sûrs. Elle complétera par l'histoire des mœurs et de la société les informations incomplètes que nous laissent les chroniqueurs trop souvent occupés de transmettre à la postérité les faits de l'histoire politique, et trop peu attentifs à l'histoire des idées, des croyances, de la vie publique ou privée. Cette littérature fera revivre à nos yeux, comme nous le disions jadis, « la vieille France sous ses aspects multiples et contraires, ici héroïque, guerrière, chevaleresque ; là joyeuse, pétulante, licencieuse ; ici s'inclinant dans une communauté d'idées, de sentiments devant la puissance morale de l'Église ; là s'essayant, dans des dissidences plus ou moins latentes, à la libre pensée ; ici se soulevant contre le pouvoir monarchique, là baissant la tête devant le sceptre auguste de la royauté ».

Tels seront les divers points de vue auxquels nous nous placerons tour à tour, suivant les temps ou les œuvres. Après une rapide introduction sur les premiers monuments de la langue, sur ces vénérables documents du VIII^e, du IX^e et du X^e siècle où nous entendons ses premiers balbutiements, nous exposerons successivement l'histoire de la poésie épique, lyrique, satirique, didactique, religieuse, du théâtre et enfin de la prose. Nous analyserons avec soin les œuvres remarquables par leur valeur littéraire ; nous suivrons le développement des divers genres, leur grandeur, leur décadence, leur disparition ou leur transformation ; enfin nous essayerons de retrouver dans ces œuvres l'écho des passions du moyen âge.

Si vous voulez me suivre dans cette étude longue et souvent sévère, je ne crois pas que vous aurez à regretter votre peine. Vous retrouverez avec intérêt, sous les formes spéciales que leur donnent les mœurs et la civilisation d'un autre âge, ce fond éternel et immuable des sentiments humains, ces passions toujours les mêmes qui nous agitent comme elles agitaient nos aïeux et dont

la persistance, à travers les temps, fait que l'homme d'aujourd'hui sympathise avec l'homme du passé, et retrouve en son cœur l'écho de ses joies et de ses douleurs. *Et mentem mortalia tangunt.*

Vous admirerez la puissante vitalité de l'inspiration populaire qui, après avoir créé ces formes multiples de la poésie épique, lyrique, dramatique, a produit cette incomparable floraison de poèmes, de chansons, de drames, les a livrés à l'admiration infatigable de la France, et en a fait rayonner l'épanouissement par tous les pays de l'Europe chrétienne. Ne sont-ce pas ces œuvres que nous retrouvons à l'origine de presque toutes les littératures modernes, qui en suscitent souvent l'éclosion, dans les pays scandinaves, en Allemagne, en Grèce où les descendants d'Homère apprennent les exploits d'Achille dans le poème de Benoît de Sainte-More, en Italie où la « matière de France » reçoit une forme immortelle sous la plume de l'Arioste, en Angleterre dont la littérature pendant trois siècles n'est qu'un chapitre de notre littérature nationale? Et quand la mère patrie, attirée vers d'autres objets, nourrie d'autres idées, oublie ces œuvres qui ont porté la gloire de ses lettres de l'Atlantique aux bouches du Danube, de la mer du Nord à l'Archipel, et qui ont mis une parcelle de son âme partout où battait un cœur chrétien, ne sont-ce pas elles encore que nous retrouvons charmant toujours l'imagination populaire dans les coins les plus éloignés de l'Europe? Au fond de l'Irlande, de la Suède, de la Norvège; que dis-je? jusqu'en Islande, ce sont les derniers échos de nos vieux poèmes qu'écoute aujourd'hui encore avec ravissement l'homme du peuple; chaque année encore, par toute l'Italie, cent mille exemplaires se vendent des *Reali di Francia*, cette imitation de plusieurs de nos chansons de geste.

Cette littérature a fait la France grande dans l'esprit des peuples. Saluons-la donc avec reconnaissance et avec orgueil; abordons-la avec la sympathie de lettrés curieux d'étudier une production originale, sinon toujours belle, de l'esprit humain, et avec le respect de fils fiers d'un glorieux passé.

A. DARMESTETER.

# COURS

## SUR

# LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION

## LEÇON D'OUVERTURE

6 DÉCEMBRE

MESSIEURS,

Le cours que nous inaugurons aujourd'hui est une création nouvelle. Je voudrais consacrer ce premier entretien à vous en montrer la raison d'être.

Si les étrangers n'étaient pas aussi bien renseignés qu'ils le sont sur ce qui se fait chez nous et ce qui ne s'y fait point, grande serait, j'imagine, leur surprise en apprenant que, dans la patrie de Rabelais et de Montaigne, des solitaires de Port-Royal, de Fénelon et de M$^{me}$ de Maintenon, de Rollin et de Rousseau, aujourd'hui pour la première fois la philosophie de l'éducation est admise à prendre rang dans l'enseignement public.

Certes, les autres pays ont aussi en pédagogie leurs penseurs originaux et profonds, dont nous aurons grand soin de mettre à profit les travaux ; mais c'est un fait, je pense, difficile à contester, que cette science a eu chez nous autant que nulle part ailleurs ses origines. Des écrivains qui non seulement sont nôtres, mais qui sont des plus grands parmi les nôtres, ont mis sur elle la marque de l'esprit français ; parmi les ouvrages qu'elle a inspirés au dehors, un grand nombre, et non les moins bons, sont écrits dans notre langue ; les questions qu'elle agite n'ont jamais cessé en France ni d'intéresser le public ni d'occuper les plus excellents esprits, et je n'ai pas loin à porter les yeux pour m'assurer que la tradition française à cet égard n'est pas morte (1). Nous avons eu dans ce siècle autant que dans aucun autre, nous avons aujour-

(1) M. Marion fait allusion ici à l'auditoire aussi nombreux que choisi qui s'était fait une fête d'assister à sa leçon inaugurale. Parmi les personnes présentes, nous avons remarqué M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, M. Buisson, directeur de l'Enseignement primaire, M. Félix Pecaut, M. Berger, des inspecteurs généraux, des proviseurs et un grand nombre de maîtres de l'Université. E. D. B.

d'hui autant que jamais des hommes qui s'honorent de mettre au service de la pédagogie, avec les plus rares facultés d'organisation, le talent le plus exquis d'écrivains et de moralistes. Et néanmoins nous sommes le seul pays où la doctrine de l'éducation n'ait pas eu jusqu'ici d'existence reconnue, où le nom même de pédagogie, simple et clair pourtant, s'il en fût, soit voué par l'usage de la langue à un discrédit voisin du ridicule.

Il y a quatre ans environ, l'on a commencé à sentir la nécessité d'introduire dans les régions élevées de l'enseignement cette étude, qui, jusque-là, trouvait à peine asile dans les écoles normales primaires. C'était au début du grand travail de rénovation opéré dans notre système d'instruction publique sous l'impulsion de M. Jules Ferry. On s'aperçut dès l'abord que l'œuvre ne pouvait être menée à bien, en ce qui touche l'enseignement populaire, si l'on ne s'appliquait avant tout à former des maîtres capables de répondre à tant de besoins nouveaux. Pour cela, le plus pressé était de munir autant que possible toutes les écoles normales d'un personnel enseignant et dirigeant vraiment préparé à sa tâche, en état de communiquer avant peu le feu sacré à tous les instituteurs de France. L'école normale supérieure d'institutrices fut alors fondée à Fontenay-aux-Roses, et bientôt après s'ouvrit l'école similaire de Saint-Cloud, deux créations qui compteront à coup sûr parmi les plus importantes de notre temps. Or, en organisant ces écoles, le ministre et ses conseillers comprirent aussitôt que la préparation professionnelle n'y serait de bon aloi qu'à la condition de reposer sur une large culture générale, qu'en particulier c'était le cas où jamais de semer là quelques notions correctes de philosophie pédagogique. On mit donc dans le programme, parallèlement à l'histoire des doctrines de l'éducation en France, confiée à M. Compayré, un cours théorique de psychologie et de morale appliquées à l'éducation, dont on me fit l'honneur de me charger.

Jamais plus grand acte de foi ne fut fait en la philosophie, que le jour où elle fut ainsi mise en demeure d'aider à poser, dans ce pays, les bases d'une culture rationnelle pour l'universalité du peuple. Quoi que l'on pense de cette tentative, il faut avouer qu'elle est belle et généreuse. Elle est logique aussi, car lorsqu'on a eu assez de confiance dans la raison instinctive d'un peuple pour remettre en ses mains le soin de ses destinées, il n'est que juste, et il n'est que temps, d'appeler la raison réfléchie des hommes d'étude à mettre au plus vite par la culture les esprits et les mœurs au niveau des institutions.

Mais, chose curieuse, pendant qu'on proclamait si haut que l'œuvre de l'éducation est régie par des principes et demande une préparation, il semblait encore que cette vérité ne s'appliquât en rien à l'enseignement secondaire, et fût sans intérêt en dehors des écoles. Pas un mot sur ces questions à l'École normale supérieure (1), pas une leçon publique dans aucune Faculté (2).

Je n'insisterai pas sur l'absence de toute doctrine pédagogique dans l'enseignement de l'École normale. Bien que ce soit là, au dehors, la plus grande cause de surprise et le plus frappant *desideratum*, on peut soutenir qu'une chaire de pédagogie est dans cette grande école moins nécessaire que partout ailleurs, vu le niveau de la culture générale et philosophique, vu l'excellence des exemples qu'on reçoit là, et de ceux qu'on a reçus, le plus souvent, dans le cours antérieur de ses études. Personnellement, je suis bien forcé d'avouer qu'en passant de l'École dans une chaire de lycée, j'ai dû faire quelque temps mon apprentissage aux dépens de mes élèves, ce qui prouve, sans doute, qu'au moins pour quelques-uns, une certaine préparation professionnelle ne serait pas entièrement inutile. Mais, à tout prendre, soit qu'on regarde l'École normale comme devant rester avant tout la pépinière de l'enseignement secondaire, soit qu'on la voie avec plaisir incliner de plus en plus vers la préparation directe à l'enseignement supérieur, j'admets, quant à moi, qu'en général, les agrégés qui sortent de la rue d'Ulm n'ont pas besoin de trop longs tâtonnements pour réussir dans l'enseignement de leur choix, à condition seulement de l'aimer, d'y donner leur temps et leur peine.

Mais qu'il n'y eût pas en France, qu'il n'y eût pas à Paris même un cours public sur la science de l'éducation, voilà ce qui semblait incompréhensible, surtout en regard de ce qui se fait à

(1) Un cours de pédagogie y fut établi en 1848 et confié au savant philologue, M. Thurot, mais il dura très peu. M. Thurot, qui s'occupait alors de l'histoire de l'enseignement au moyen-âge, donna à son cours, m'assure-t-on, une tournure purement historique, et fit porter ses curieuses recherches sur un point très particulier.

(2) Seul, à ma connaissance, M. Espinas, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Bordeaux a fait, l'an dernier, à la demande de la municipalité, mais en dehors de son cours officiel, une série de leçons très goûtées sur les principes psychologiques de l'éducation intellectuelle. — M. Compayré était professeur à la Faculté des lettres de Toulouse quand il écrivit son excellente *Histoire des doctrines de l'éducation en France*, et ses recherches, si je suis bien informé, furent utilisées par lui dans son cours public. N'oublions pas non plus que le livre de M. Janet, *la Famille*, où il y a des pages si solides et si délicates sur l'éducation domestique, fut à l'origine un cours professé à Strasbourg. Enfin M. Chauvet, professeur à la Faculté de Rennes, a tiré un volume sur l'*Éducation* d'un cours sur les *Devoirs de la famille* fait en 1866-1867.

l'étranger. Presque toutes les Universités des deux mondes ont des cours de pédagogie générale. La *Revue internationale de l'Enseignement* a publié le relevé de ces cours pour le semestre d'hiver 1880-1881 dans les seules Universités de langue allemande. Il y en avait, cette année-là : 8 en Suisse, 9 en Autriche-Hongrie, 30 dans l'empire d'Allemagne, cela indépendamment de ce qu'on appelle les « séminaires pédagogiques ». Cours dogmatiques ou cours historiques, certaines Universités, Zurich, Vienne, Tübingen, Leipzig, en comptaient jusqu'à quatre. Berlin, Bonn, Göttingen, Heidelberg, Iéna, Munich, en avaient deux. Il n'est, si je ne me trompe, pas une Université qui n'en ait, en général, au moins un, soit que l'opinion le réclame ou que le règlement l'exige. A Kœnigsberg, par exemple, de temps immémorial, la règle a voulu qu'un des professeurs de philosophie, à tour de rôle, exposât aux étudiants les principes de la pédagogie; et c'est à quoi nous devons d'avoir sur cette matière le remarquable traité de Kant.

Est-il étonnant que, dans ces conditions, notre pauvreté à cet égard ait frappé tout le monde comme une anomalie, et avant tout le monde M. le directeur de l'enseignement supérieur, qui a tant fait en si peu d'années pour accroître la variété et la richesse de notre haut enseignement, qui a su donner, en particulier, à cette grande Université de Paris une intensité de vie jusque-là sans exemple? D'un autre côté, depuis que la libéralité des Chambres a assuré aux Facultés des lettres et des sciences ce qui leur manquait le plus, des étudiants, à charge pour elles de rendre à l'État des professeurs, vous savez dans quelle large mesure elles contribuent aujourd'hui à former le personnel des lycées et des collèges. Ne lisions-nous pas, l'autre jour, que la seule Faculté des lettres de Paris a fait recevoir cette année plus de trente de ses élèves dans les concours de l'agrégation? M. le directeur de l'enseignement secondaire a trop à cœur l'avenir des études, pour que l'idée d'instituer dans un tel centre universitaire l'enseignement de la pédagogie pût le trouver indifférent. Aussi a-t-il été des premiers à appuyer de sa haute autorité une création qu'il appelait de ses vœux, comme pouvant être utile à ces jeunes professeurs, qui sont dès à présent une partie si notable et si distinguée de son personnel. Enfin un cours public de pédagogie philosophique comblait les vœux de M. le directeur de l'enseignement primaire, toujours avide d'offrir à l'élite de ses maîtres des occasions d'accroître leur culture théorique. De là ce fait unique, et pourtant si naturel, que les trois directions du ministère de l'instruction publique ont tenu également à honneur

de participer à la fondation de cet enseignement nouveau, dans lequel le ministre voyait, de son côté, le couronnement attendu de toutes ses créations pédagogiques.

Mais, Messieurs, je n'ai pas le droit non plus d'oublier l'occasion de cette mesure, ni à quels sentiments de bienveillance personnelle je dois d'avoir été choisi pour inaugurer, en un tel lieu, un enseignement de cette importance. Permettez-moi de dire hautement devant vous ce que je dois de reconnaissance à l'Université et à ses chefs : à M. le ministre Jules Ferry, aussi plein de sollicitude pour les personnes que de dévouement à l'intérêt général; à M. Dumont, à M. Zévort, à M. Buisson, en toutes choses ses éminents collaborateurs. M. le recteur de l'Académie de Paris, qui a bien voulu me prêter dès le premier jour l'inestimable appui de ses conseils, — la Faculté des lettres, qui nous donne l'hospitalité, — M. le Doyen, en particulier, de qui j'ai reçu l'accueil le plus bienveillant, ont droit aussi à l'expression publique de mon respect et de ma gratitude. Je sais à quoi m'oblige la confiance qu'on a mise en moi, et je m'appliquerai de toutes mes forces à faire que personne n'ait lieu de la regretter.

Maintenant, Messieurs, laissant de côté les circonstances, les conditions pour ainsi dire historiques de cette fondation, voulez-vous que nous considérions ensemble les raisons de fond qui la justifient? De quoi s'agit-il précisément? Y a-t-il vraiment une science de l'éducation, et, s'il y en a une, de quelle nature est-elle, dans quels rapports avec la philosophie? Quelle place revient à une telle étude dans notre enseignement national, et que peut-on légitimement en attendre?

Remarquons-le avant tout, demander s'il y a une science de l'éducation, ce n'est pas la même chose que de demander si l'éducation est une science.

L'éducation n'est pas une science, proclamons-le tout les premiers : elle est un art, puisqu'elle se propose essentiellement des fins pratiques; et elle est le plus difficile des arts, parce qu'elle a pour matière l'objet le plus complexe. Cet objet, c'est à la fois le corps et l'esprit, le cœur et le caractère de l'enfant, tout cela en voie de formation, en continuel devenir, d'autant plus instable et mobile qu'il ne s'agit pas seulement d'un vivant, mais d'une personne, et que dans l'enfant déjà s'éveille et tressaille ce qui sera la liberté de l'homme. Cette liberté future, il faut la discipliner à la fois et la respecter; il faut former ce caractère sans le briser ni

l'affaiblir, façonner cet esprit sans l'asservir, régler ce cœur sans le fausser. Un seul art est peut-être encore plus compliqué : la politique. « Deux choses, dit Kant, peuvent être regardées comme ce qu'il y a de plus difficile dans le travail de l'homme : l'art du gouvernement et celui de l'éducation. »

Un écrivain anglais (1) compare la politique à un jeu d'échecs, dans lequel chacune des pièces aurait ses passions et ses idées, ses faiblesses et ses ruses, où l'on ignorerait, non seulement ce que fera l'adversaire, mais souvent aussi ce qu'on doit attendre de ses propres pièces. « Votre cavalier peut se glisser à la dérobée dans une autre case que la sienne; votre fou, mécontent de la manière dont vous faites manœuvrer vos tours, peut séduire vos pions et les entraîner hors de leur place; et vos pions, vous haïssant parce qu'ils sont pions, peuvent abandonner le poste où vous les avez mis, ravis de vous voir échec et mat. Vous avez beau, dans ces conditions, raisonner de la façon la plus suivie et faire les calculs les plus profonds, il peut arriver que vous soyez battu par le fait de vos propres troupes; et vous avez particulièrement chance de l'être, si, vous fiant avec orgueil à vos déductions mathématique, vous n'avez que du mépris pour vos pièces et pour leurs passions. »

Peu s'en faut qu'on n'en puisse dire autant de l'éducation. Là aussi, la part de l'imprévu est immense et les calculs sont souvent déjoués. Le succès dépend, en effet, non de notre habileté seule et de notre zèle, non pas même de la docilité de l'élève et de sa volonté, mais de toutes les rencontres et de toutes les causes concurrentes, de ces mille « collaborateurs occultes », comme on les a si bien nommés, par lesquels nous sommes incessamment servis ou trahis à notre insu. Quelle théorie pourrait suffire à nous guider dans une œuvre si délicate? Quelle science pourrait suppléer à la patience, à la vigilance, au tact, à l'autorité personnelle, à l'inspiration du cœur? Non, l'éducation n'est pas une science, nous en faisons l'aveu spontané; ou plutôt, est-ce même un aveu, et quelqu'un a-t-il jamais pu avoir, ou nous attribuer, la prétention insensée de réduire en formules abstraites, adéquates à leur objet, le plus concret des arts et le plus vivant, celui qui consiste, par définition, dans l'action plastique de l'âme sur les âmes?

Quand il ne s'agirait que de cette partie scolaire de l'éducation qui consiste à munir l'esprit de connaissances, n'est-ce pas une vérité banale que le savoir n'y suffit point? Même l'enseignement

(1) George Eliot, *Félix Holt,* t. II, p. 49 de l'édition Tauchnitz.

des sciences suppose autre chose que de la science : il faut de l'art jusque dans les leçons de mathématiques. Là, pourtant, à vrai dire, l'art se confond presque avec la science, car il réside avant tout dans la clarté des notions et l'enchaînement des preuves. Mais que dire de l'éducation générale, qui commence au berceau et doit former l'homme tout entier, de celle qui s'adresse au sentiment et à la volonté encore plus qu'à l'intelligence, de celle qui vise à créer des habitudes tout en encourageant la spontanéité, à faire l'esprit juste en le laissant original, la personnalité aimable et bonne en la laissant entière? Encore une fois, Messieurs, c'est là un art qui ne s'enseigne ni ne s'apprend à coup sûr. Le plus savant philosophe peut échouer pitoyablement dans cette tâche, et une mère ignorante y réussir à merveille par un instinct plus sûr que toutes les analyses et toutes les déductions.

Mais de ce que en éducation le sentiment et l'inspiration jouent un rôle, s'ensuit-il que l'éducation ne soit qu'affaire d'inspiration et de sentiment? De ce qu'elle n'est pas une science et demande autre chose que de l'étude, s'ensuit-il qu'elle ne repose sur aucune science, ni ne demande aucune étude? En fait, connaissez-vous un art, un seul, dans lequel il n'y ait pas quelque chose qui s'enseigne, des principes à respecter, des lois à connaître, lois et principes que le génie devine, à la vérité, mais que le commun des hommes doit apprendre?

Et d'abord, cela même, que l'œuvre de l'éducation déborde toutes les théories, n'est-ce pas, à votre avis, une vérité déjà bonne à établir et bonne à répandre? Montrer cela et en dire le pourquoi ne saurait être inutile, ne fût-ce que pour nous garer et nous garder nous-mêmes d'un certain abus de la pédagogie, qui ne peut, comme on l'a dit, qu'en compromettre l'usage (1)? Pour moi, je n'hésite pas à voir là un point fondamental de la doctrine de l'éducation, et déjà une preuve non médiocre des services qu'elle doit rendre; car elle en rendra d'autant plus qu'elle commencera par déclarer bien haut qu'elle n'entend ni en imposer ni s'en faire accroire.

Mais cet aveu, ne va-t-on pas le retourner contre elle?

Il y a deux manières d'admettre, ou du moins d'expliquer l'impuissance de la théorie pédagogique à donner des règles infaillibles. Les uns, tout en reconnaissant cette impuissance, la regardent comme provisoire, l'attribuant uniquement à la com-

(1) Voir l'article remarquable de M. Pécaut, intitulé *Usage et abus de la Pédagogie,* dans la *Revue pédagogique* du 15 août 1882.

plexité du sujet, à l'ignorance où nous sommes encore d'une partie du mécanisme que l'éducation met en jeu : ils ne doutent pas que cette ignorance ne doive un jour ou l'autre disparaître entièrement, et avec elle cette part d'imprévu, qui déconcerte si souvent la théorie dès qu'elle se heurte à la pratique. Ceux qui pensent ainsi n'ont pas trop mauvaise grâce à parler d'une science de l'éducation, tout en avouant qu'elle a ses lacunes : on les tient quittes assez volontiers de ce qu'ils ne donnent pas, parce qu'ils le promettent.

Mais d'autres, dont nous sommes, font des aveux plus compromettants. Parmi les causes de cette incertitude qui pèse sur l'éducation comme sur tout art où il s'agit de manier des volontés, ils n'hésitent pas à faire une petite part à la liberté. Dès lors, l'incertitude ne peut plus être donnée pour temporaire, elle est invincible ; on est forcé d'avouer qu'en s'appliquant à la diminuer l'on ne se flatte pas de la supprimer tout entière, parce que le sujet sur lequel on opère, s'il est machine en grande partie, selon l'expression de Pascal, est autre chose aussi que machine.

Cette question, Messieurs, je ne puis que l'indiquer ici : elle domine à tel point tout le problème de l'éducation, que, sans prétendre la résoudre d'une manière dogmatique, c'est une des premières sur lesquelles nous aurons à nous expliquer et à prendre couleur. Mais le fait seul qu'une telle question se dresse au seuil même de la pédagogie et que tout dépend de la solution expresse ou tacite qu'on en adopte, ce fait, dis-je, est de grande conséquence pour l'idée que nous devons nous faire de la doctrine de l'éducation. Il faut en prendre notre parti, cette doctrine, bon gré, mal gré, touche à la plus haute philosophie. Le gouvernement des enfants, la discipline domestique ou scolaire, la formation des caractères sont des questions pratiques, petites en apparence, qui nous introduisent d'emblée au centre des plus grands problèmes spéculatifs.

Rassurez-vous, je ne dis pas qu'il faille épuiser ces problèmes, ni même s'attarder trop à les approfondir : je dis seulement qu'il faut les connaître et y avoir un avis motivé, et qu'on ne peut les éluder à la légère, parce que les écarter de parti pris, c'est encore une façon de les résoudre. L'éducation a beau être chose pratique par essence, elle suppose toujours une certaine conception, vraie ou fausse, consciente ou non, du monde en général, de la nature et de la destinée de l'homme. Aussi, en fait, la pédagogie a-t-elle toujours subi l'influence des idées philosophiques ; c'est trop peu dire, elle a été à chaque époque le produit même de ces idées.

L'histoire des doctrines de l'éducation est comme un complément de l'histoire de la philosophie. Depuis Platon et Aristote jusqu'à Kant et M. Herbert Spencer, presque tous les grands philosophes ont eu leurs vues en pédagogie ; et personne, je crois, n'a jamais pensé avec profondeur sur l'éducation, qui n'eût sur l'ensemble des choses un système de doctrine. Ces cours dont nous parlions tout à l'heure, si nombreux en dehors de chez nous, de quoi surtout s'alimentent-ils ? De la pensée des philosophes : en Allemagne, des idées de Kant, de Herbart et de Beneke ; en Angleterre, de celles de Bacon et de Locke, amendées par les modernes ; partout des idées de Rousseau.

Comment n'en serait-il pas ainsi? Comment l'art qui a pour objet de conduire l'homme dans son développement et de le mettre en état d'accomplir ses fins, ne dépendrait-il pas de notre interprétation de l'univers, de notre façon d'envisager le rôle de l'homme dans le tout? Pour ne prendre qu'un point, n'est-il pas évident qu'ayant à préparer à la vie un être essentiellement social, l'éducateur doit avoir à lui, instinctive ou réfléchie, une conception des relations sociales, de ce qu'elles sont et de ce qu'elles doivent être ?

Or, s'il en est ainsi, s'il est inévitable que notre pédagogie reflète notre idéal moral et social, convient-il de s'abandonner sous ce rapport à d'aveugles instincts ? Ne vaut-il pas mieux fixer franchement, en connaissance de cause, cet idéal, que de le subir confusément et de le laisser se trahir à notre insu ?

Seulement, la première objection reste, peut-être même semble-t-elle à quelques-uns aggravée plutôt que résolue. Soit, dira-t-on, l'art de l'éducation est lié à nos conceptions générales, il emprunte ses principes à la philosophie ; mais cela même n'est-il pas une preuve qu'il n'a point de fondement scientifique ? La philosophie, en effet, n'est-ce pas, dans le champ de la pensée humaine, le domaine par excellence des disputes sans fin ? Messieurs, je ne crois pas qu'une façon de voir si superficielle résiste à une analyse de bonne foi.

Ce qui est vrai, c'est que nous sommes sur le terrain des sciences morales et qu'il ne faut pas nous attendre à un genre de certitude que ces sciences ne comportent pas. Point de rigueur mathématique, peu de définitions abstraites et de démonstrations par $A + B$. Des raisons et des preuves d'un autre ordre, produisant la certitude si bien appelée morale, dans laquelle le sentiment, l'intuition et la volonté concourent à former la croyance.

Mais, entre les sciences de ce groupe, il y a une profonde distinc-

tion à faire qui devrait suffire, ce me semble, à dissiper bien des équivoques. D'un côté, la métaphysique agite les questions suprêmes de l'essence, de l'origine, de la fin, de l'intelligibilité des choses : l'obscurité en est grande, ce n'est pas moi qui le nierai; mais, de l'autre, la psychologie étudie les faits de conscience et leurs lois; la logique étudie les lois de la pensée discursive, l'esthétique les règles du goût, la morale pratique les règles de la conduite raisonnable : ce sont là, je ne crains pas de le dire, des sciences, aussi positives à leur manière qu'un grand nombre de celles qui se parent de ce nom.

En effet, il faut bien comprendre, avant tout, que les obscurités métaphysiques ne sont nullement particulières aux sciences morales, quoiqu'un lien plus étroit peut-être, ou plus généralement senti, rattache ces sciences aux questions dernières. Toutes les sciences, en réalité, baignent de toutes parts dans les mêmes ténèbres, devant lesquelles on est amené par toute recherche que l'on pousse assez loin. Selon une comparaison excellente, « l'ensemble des connaissances humaines ressemble à un grand fleuve coulant à pleins bords sous un ciel resplendissant de lumière, mais dont on ignore la source et l'embouchure, qui naît et meurt dans les nuages (1) ». Notre savoir positif se joue à la surface de ce fleuve, voilà pourquoi il est clair. Dès qu'on veut pénétrer en profondeur, chercher à toucher le fond des choses, dès qu'on remonte vers la source d'où elles découlent, ou qu'on descend vers le terme inconnu où elles vont, le regard se trouble et la lumière décroît. Ce triple mystère, « les esprits audacieux n'ont jamais pu ni l'éclaircir, ni l'oublier ; » il y aura toujours, Dieu merci, des intrépides pour se lancer résolument vers ces régions que les prudents et les timides appellent inaccessibles. Quelque jugement que l'on porte sur le succès passé ou futur de leurs explorations, au moins est-il certain que, de ce chef, les sciences morales n'ont aucune infériorité par rapport aux autres sciences : l'essence, l'origine et la fin de l'homme ne sont en rien plus obscures que l'essence, l'origine et la fin des choses.

L'infériorité des sciences morales n'est pas non plus aussi criante qu'on le prétend, quant au genre de certitude qu'elles comportent. Il y a, certes, une différence, et qui n'est point en leur faveur : la part de la certitude purement morale est plus grande et celle de la certitude démonstrative plus petite, à mesure qu'on

(1) Th. Ribot, *La Psychologie anglaise contemporaine*, Introd., p. 17 de la 2e édition.

passe des sciences abstraites aux sciences concrètes, du domaine de la pure nécessité logique ou physique au domaine de la vie et surtout de la vie consciente. Mais, rigoureusement parlant, le problème de la certitude, c'est-à-dire de la possibilité et de la légitimité de la connaissance, se pose de même pour toutes les sciences, et toutes sont forcées de le prendre pour résolu. C'est là encore un problème métaphysique, le problème des problèmes, pourrait-on dire, et, comme tel, il n'entrave pas plus les sciences morales que la physique ou les mathématiques mêmes. Quelle est la science, en effet, dans laquelle la chaîne des vérités qui se démontrent, ne pende pas, en dernière analyse, à des vérités qui ne se démontrent point? Au fond de tout savoir que trouve-t-on, sinon un acte de foi en notre propre raison, c'est-à-dire, à tout prendre, une croyance morale?

Ne soyons donc pas dupes d'une distinction qui sans doute a sa raison d'être, mais qui, interprétée d'une manière tranchante et superficielle, n'irait à rien moins qu'à rayer du nombre des sciences proprement dites, avec les sciences philosophiques, l'histoire, la critique, la philologie, toutes les branches les plus intéressantes du savoir humain. Il y a science proprement dite partout où il y a un système bien lié de propositions certaines et générales, de notions et d'interprétations correctes entraînant une croyance de bon aloi, c'est-à-dire réfléchie, contrôlée et fondée en raison,

Or, Messieurs, je dis qu'à ce compte la psychologie et les sciences qui s'y rattachent ont tous les droits au titre de sciences positives, et qu'elles peuvent fournir à la doctrine de l'éducation une base véritablement scientifique. L'infériorité de la psychologie, pour qui la voit où elle est, n'est que trop réelle encore, et nous savons tous en quoi elle consiste : c'est que les phénomènes intellectuels et moraux ne comportent guère l'expérience artificielle, et peut-être ne comportent pas du tout la mesure, condition nécessaire de l'exactitude; c'est aussi que l'observation même et l'analyse sont plus délicates quand elles portent sur des faits que ne saisissent pas les sens. Mais, cela dit, n'est-il pas certain que pensées, désirs, émotions, résolutions, tous les faits de conscience sont des phénomènes naturels aussi bien que les évènements du monde physique ou de la vie organique; que ces phénomènes ne se produisent pas au hasard et sans ordre, mais qu'ils sont liés entre eux selon des rapports constants, c'est-à-dire selon des lois; que ces lois peuvent être connues, et le sont en partie de longue date; qu'en fait, chacun se conduit d'après la

connaissance qu'il en a ou qu'il en croit avoir; et que dès lors, une étude réfléchie et approfondie de ces lois est la source nécessaire où il faut puiser les règles de n'importe quel art s'appliquant aux choses humaines?

La tentative de réduire l'art de l'éducation en règles scientifiques, déduites des lois de la psychologie, est aujourd'hui aussi légitime, à bien peu de chose près, que celle de fonder scientifiquement la médecine sur l'exacte connaissance de l'organisme et de ses fonctions. La médecine n'est pas plus une science que l'éducation : « c'est un art, disait Trousseau, dans lequel on a des surprises agréables..... » et d'autres aussi, comme chacun sait. Cela empêche-t-il la médecine d'avoir pour base nécessaire la physiologie, et de s'asseoir sur cette base scientifique de jour en jour plus solidement? Le cas de l'éducation est pareil. Si, pour fixer les fins qu'elle doit se proposer, elle invoque des principes extérieurs et supérieurs à la science, des *postulats* posés par la raison pratique et librement acceptés par le cœur et la volonté, il ne tient qu'à elle, en revanche, de demander ses moyens d'action à une connaissance très positive de son objet. Non seulement elle le peut, mais elle le doit, car cet objet est un être vivant, avec la nature duquel elle doit compter, sous peine des plus graves déceptions.

La comparaison de l'éducation avec la médecine peut d'autant moins être récusée que ces deux arts sont voisins entre eux au point d'avoir une partie commune. En effet, les mêmes lois physiologiques qui fournissent à l'un les règles de l'hygiène fournissent à l'autre les règles de l'éducation physique; et voilà déjà, pour le dire en passant, une partie de la pédagogie dont on ne peut contester que les principes soient fournis par la science. Mais les facultés intellectuelles et morales de l'enfant n'ont-elles pas comme ses organes leur croissance normale et leur jeu naturel? Ne faut-il pas savoir comment elles se comportent par nature, soit pour intervenir dans leur développement d'une manière opportune et utile, soit simplement pour le respecter? Remarquons-le, en effet, de l'aveu même de ceux qui adjurent l'éducateur de suivre simplement la nature, ce n'est pas chose toute simple que de savoir au juste ce que la nature demande, et de préserver le mécanisme mental, si délicat, de tout ce qui risque de le fausser. En tout état de cause, ce que les Allemands appellent l'histoire naturelle de l'âme doit être la première étude de qui veut présider d'une manière intelligente à l'évolution de l'enfant.

Mais, tandis que tout le monde admet aujourd'hui que la vie physique de l'homme est un objet de science (bien qu'on ait mis des siècles à s'en convaincre), on n'est point unanime, je le sais, à reconnaître qu'il en est de même de la vie morale. Sans le scepticisme qui règne encore chez nous à cet égard, même dans des esprits cultivés, en serions-nous à commencer aujourd'hui l'application méthodique de la psychologie à l'éducation? Chaque jour, on entend dénoncer le vague et l'arbitraire des prétendues lois psychologiques, et quelques-uns ne veulent toujours y voir qu'un thème à exercices littéraires.

Eh bien! Messieurs, je n'hésite pas à le dire, c'est là un préjugé suranné, qui dénonce chez ceux qui le perpétuent une connaissance insuffisante de la question. Non seulement ils oublient les progrès récents de la psychologie, mais ils méprisent bien à à tort le travail des siècles antérieurs. Je n'admets pas, par exemple, que notre école de psychologie française, de Descartes à Jouffroy, n'ait produit que des amplifications stériles et mérité que le dédain. Quant aux recherches nouvelles de la psychologie dite expérimentale, personne n'a le droit de les ignorer. Si nous y avons contribué en France assez tard et trop peu, au moins les avons-nous suivies avec un vif intérêt et en avons-nous fait notre profit. Ce n'est pas le moment de les retracer. Ceux d'entre vous qui ont lu les savants ouvrages de M. Ribot sur la *Psychologie anglaise* et la *Psychologie allemande* contemporaines, savent ce qui caractérise les travaux que ce philosophe nous a fait connaître, sans parler des siens propres et de ceux qu'on a donnés chez nous depuis vingt ans.

Considérer les faits de la vie consciente en eux-mêmes, comme tous les autres phénomènes naturels, c'est-à-dire indépendamment de leur essence dernière et de leur support métaphysique; faire, par suite, de la psychologie une science d'observation à la manière des sciences physiques; y introduire s'il se peut l'expérience et même la mesure; y faire des analyses de plus en plus minutieuses et des synthèses de plus en plus complètes; à l'observation par la conscience, qui ne franchit pas les bornes de la vie individuelle chez la personne adulte et cultivée, joindre tous les moyens indirects d'information, témoignages des historiens, récits des voyageurs, données de la linguistique, recherches des médecins sur les états morbides de la conscience, étude des phénomènes inconscients ou semi-conscients dans l'enfance, le sommeil, le rêve, statistique des phénomènes sociaux, comparaison de l'animal et de l'homme, de manière à embrasser autant qu'il

se peut le développement psychique tout entier, depuis le sauvage jusqu'à Bossuet, et depuis le fou jusqu'à Leverrier, depuis le premier éveil de la conscience individuelle dans le berceau de l'enfant, jusqu'à l'épanouissement de la conscience collective dans une nation : voilà quel a été l'effort de la psychologie contemporaine, particulièrement sous l'influence des idées transformistes.

Est-ce à dire qu'il n'y ait rien d'aventureux dans une pareille tentative, que la psychologie scientifique soit achevée? Tant s'en faut : la part de l'inconnu reste immense; mais est ce qu'à la physiologie, est-ce qu'à la physique même, il ne reste pas des progrès à faire? Et faut-il attendre qu'une science soit achevée, pour mettre à profit ses enseignements? Non. S'il y a dès maintenant, en psychologie, des vérités solidement établies, si ces vérités peuvent être utilisées dans l'éducation et le sont partout à l'heure présente, nous serions inexcusables de négliger d'en tenir compte. L'éducateur qui aujourd'hui s'obstinerait à les dédaigner ou se contenterait de les connaître par à peu près ferait comme le navigateur qui, après l'invention de la boussole, aurait continué à se guider sur la tramontane.

Quand un Stuart Mill, si peu suspect d'engouement, déclare la psychologie assez avancée dès maintenant pour permettre des déductions valables sur la formation et le jeu des caractères; quand M. Spencer, après avoir écrit un volume sur les difficultés de la science sociale, en consacre trois aux vérités qu'elle peut néanmoins, selon lui, tenir pour des *données* acquises, — comment ne pas essayer de faire profiter de ces données théoriques l'art de l'éducation, qui précisément a pour objet le maniement des caractères et la préparation à la vie sociale? La devise d'Aug. Comte : *Savoir, afin de prévoir et de pourvoir;* la formule de Bacon, devenue banale : *Natura non nisi parendo vincitur,* ne s'appliquent-elles pas à la pratique de la vie aussi rigoureusement qu'aux arts industriels?

Vous rappelez-vous la belle image d'Huxley? Chacun de nous, dit-il, est en ce monde comme un joueur engagé dans une partie redoutable contre un adversaire caché. Les lois de la nature sont les règles du jeu, et, de la connaissance que nous en avons, de notre habileté à les suivre, dépend l'enjeu, c'est-à-dire notre fortune, notre bonheur et notre vie même. L'adversaire ne triche pas, mais il ne fait pas de fautes et ne nous en passe aucune. Patient dans ses coups, il n'a nul souci de notre ignorance. Aux bons joueurs il paye les plus gros enjeux, avec cette générosité surabondante par laquelle les forts témoignent leur amour de la

force ; mais qui joue mal est fait mat, sans hâte comme sans pitié. — L'illustre savant conclut de là que les sciences naturelles qui nous enseignent les règles de ce terrible jeu, devraient être la base de l'éducation.

Mais, Messieurs, est-ce que, dans le jeu de la vie, nous n'avons pas affaire à d'autres forces que les agents physiques, à ces forces naturelles aussi, et d'un maniement encore plus difficile, les idées et les passions des hommes? Les lois qui les régissent ne sont-elles pas aussi des lois de la nature, des règles selon lesquelles il faut jouer, et jouer serré, passez-moi le mot, pour nous conduire d'abord et surtout pour conduire les autres? L'éducateur est doublement obligé de connaître ces forces et leurs rapports : d'abord pour les discipliner chez l'enfant tant qu'il est chargé de le guider et responsable pour lui, — ensuite, afin de les lui faire connaître à son tour avant de lui mettre la bride sur le cou, puisqu'il n'aspire, en définitive, qu'à le mettre en état de se conduire lui-même.

Aussi M. H. Spencer voudrait-il que l'art de l'éducation et les sciences où cet art puise ses règles fussent enseignés dans le cours même des études. Il se plaint qu'on ne fasse rien pour mettre les jeunes gens des deux sexes à même de remplir un jour le plus grave de tous les devoirs, le gouvernement de la famille. A moins, dit-il, de soutenir que cette tâche ne demande aucune préparation, n'est-il pas clair que la connaissance des meilleures méthodes d'éducation physique, intellectuelle et morale devrait servir de couronnement aux études des deux sexes (1)? Le Conseil supérieur de l'instruction publique vient de faire, chez nous, un pas dans cette voie, lorsqu'en arrêtant les programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, il a placé dans la dernière année un cours de psychologie appliquée à l'éducation. Mais qu'on pense ce que l'on voudra de l'opportunité de cette innovation dans les études proprement dites, au moins conviendra-t-on qu'un enseignement de ce genre devait être offert aux futurs maîtres de la jeunesse et au public d'élite qui se presse autour des chaires de l'État.

Ce n'eût pas été assez, en effet, de mettre cet enseignement dans les écoles normales de tout ordre et de l'y tenir enfermé. Par nature, il s'adresse à tous les esprits sérieux. N'est-il pas de

(1) « Comme, au physique, la maturité est caractérisée par la puissance d'engendrer des enfants, la maturité intellectuelle est caractérisée par la puissance d'élever des enfants. Le sujet qui comprend tous les autres, et qui doit par conséquent former le point culminant de l'éducation, c'est la théorie et la pratique de l'éducation. » *De l'Éducation morale*, p. 169.

l'intérêt général que les esprits soient dans tous le pays, et dès les premières années, soumis à la meilleure discipline possible, — que les trésors de bonne volonté qui se dépensent chaque jour dans tant de familles, d'une façon quelquefois stérile, faute de direction et de méthode, soient le moins possible prodigués en pure perte? Si la diffusion des principes rationnels de l'éducation peut, dans une mesure aussi petite qu'on le voudra, épargner de cruels mécomptes à des parents manquant d'habileté peut-être, mais non de bonté ni de zèle, n'est-il pas utile que ces principes soient quelque part recherchés, coordonnés, discutés publiquement?

Nous le rappelions tout à l'heure, l'école trouve dans la famille, dans le milieu social en général, des auxiliaires inappréciables, ou d'insurmontables obstacles. C'est donc en vain que l'État aurait des maîtres excellents, si leur action, au lieu d'être secondée par tout le milieu, s'y trouvait sans cesse contrecarrée. Saisir le public tout entier des données du problème, le faire juge des difficultés, l'éclairer sur ses devoirs, c'est un moyen sûr, s'il en est, de travailler au progrès des mœurs. « On ne saura, dit Kant, ce que peut l'éducation, que lorsqu'elle sera donnée par des êtres d'une nature supérieure. » On ne saura ce que peut l'éducation, dirai-je à mon tour, que dans une société où tout le monde en connaîtra et en appliquera les règles.

Ces règles, demandons-les aux enseignements de la psychologie contrôlés sans cesse et complétés par ceux de l'expérience professionnelle. La pédagogie technique nous sera, en effet, d'un grand secours : elle nous indiquera les questions à résoudre, les difficultés pratiques, les procédés empiriques, dont beaucoup ne sont point méprisables. Rien ne peut tant contribuer aux progrès futurs de la psychologie, que de descendre ainsi journellement dans le champ d'expérience de l'éducation, pour y soumettre ses déductions à l'épreuve de la pratique et pour y faire ample moisson d'observations et d'analyses nouvelles. Le plus souvent, Dieu merci, nous verrons concorder les lois psychologiques avec les préceptes de la pédagogie usuelle; car tout éducateur, je l'ai dit, est nécessairement un psychologue; mais, dans ce cas même, vous ne trouverez pas, je l'espère, que la psychologie intervienne inutilement, ou qu'elle empiète. Elle va plus au fond des choses, parce qu'elle cherche le pourquoi, parce qu'elle explique ce qui fait que tel conseil est bon et que tel autre ne l'est pas. Lorsqu'on n'a pour lumière que des règles empiriques, on risque d'être embarrassé si un cas imprévu vient à s'offrir; mais quand on connaît les choses par leurs lois, c'est-à-dire par leurs causes, il suffit d'un peu d'in-

telligence et d'exercice pour voir clair à se conduire dans les difficultés les plus inattendues. Car, dans le monde moral comme dans le monde physique, il n'est pas un cas particulier qui ne se produise selon des lois; et c'est le sens de ce mot profond de Leibnitz : « Tout est dans l'ordre, même les monstres. »

La psychologie pédagogique n'a pas moins à puiser dans l'histoire des doctrines de l'éducation, mais ne doit pas davantage se confondre avec elle. L'histoire nous montre comment les questions ont été posées et résolues tour à tour, et je n'ai pas à vous apprendre de quel profit peut être, par exemple, la lecture d'un livre comme celui de M. Compayré. Les grandes doctrines qu'il nous expose, celles qu'il a dû laisser de côté comme étrangères ou trop modernes devront être toujours présentes à notre esprit : elles pourront notamment nous fournir la matière ou l'occasion de nos causeries dans la conférence du samedi. Mais notre tâche propre sera d'aller directement aux questions et de les considérer en elles-mêmes à la lumière des principes. C'est toujours à la psychologie, en fin de compte, qu'il appartient de juger entre les doctrines ou les méthodes contraires, et de motiver, si elle le ratifie, le jugement que notre instinct nous dicte.

Car, remarquez-le bien, il ne s'agit pas de faire dans la pédagogie une révolution ; nous n'avons garde, encore une fois, de promettre monts et merveilles, au nom de la théorie, dans un art où le succès tient tant aux conditions individuelles, aux dispositions, pour ne pas dire aux vertus personnelles. Nous ne dirions pas même avec Herbert Spencer : « On ne peut supposer que nos méthodes d'éducation les plus avancées approchent de ce qu'elles doivent être ; » car il n'est nullement certain qu'il y ait lieu à tant de découvertes et que la science de l'éducation tienne en réserve de telles surprises. Mais nous appliquerions volontiers à la science de l'éducation ce que La Bruyère dit de l'éducation elle-même : « C'est un excès de confiance d'en espérer tout, et une grande erreur de n'en attendre rien et de la négliger (1). » Quand elle n'aurait pour effet que de faire mieux sentir le prix des qualités qu'elle ne donne pas, il ne faudrait point la dédaigner; quand elle ne ferait que nous mettre à même de choisir en connaissance de cause entre les méthodes en présence, combien ne serait-elle pas utile !

Ainsi en a-t-on jugé, quand on a voulu qu'il y eût ici un foyer d'information et pour ainsi dire une continuelle enquête sur les choses de l'éducation. On n'attend de nous ni des nouveautés aven-

(1) *Des Jugements,* LXXXIV.

tureuses ni d'ambitieuses constructions; ce qu'on nous demande, c'est de coordonner toutes les vérité scientifiques et philosophiques et toutes les expériences pratiques, propres à jeter quelque lumière sur le problème de l'éducation, c'est de soumettre ces vérités et ces expériences à un examen approfondi, d'en faire la synthèse méthodique, et de chercher en toute bonne foi, dans un esprit essentiellement français, l'application qu'il convient d'en faire dans notre pays et notre temps. Si nous faisions seulement qu'un certain nombre de parents et de maîtres, pénétrés de la gravité de leur tâche, fussent plus disposés à s'y dévouer et mieux en état de la remplir; si en rectifiant quelques erreurs, en mettant en circulation quelques idées justes, nous pouvions empêcher des personnes zélées de faire fausse route et épargner à d'autres des tâtonnements et des lenteurs, on ne croirait pas, j'en suis sûr, que nous eussions perdu notre peine, ni trop mal travaillé pour le service du pays.

Cette tâche est-elle trop modeste et au-dessous de la philosophie? Personne, je pense, n'oserait le prétendre. Quelque respect qu'on ait de la spéculation transcendante, si disposé que nous soyons tous ici à saluer les esprits privilégiés qui se meuvent avec une originalité puissante dans les hautes régions de la théorie pure, comment admettre que ce soit déchoir, pour la pensée, que de toucher le sol de la réalité vivante? Il a toujours été impliqué dans la notion de la philosophie de servir à la conduite de la vie, et c'est ce qui fait que philosopher est une chose sérieuse, non un simple jeu de l'esprit. S'il pouvait être une philosophie qui, sous prétexte de spéculation désintéressée, se désintéressât de tout ce que les hommes ont à cœur, qui de son commerce avec l'idéal ne rapportât sur terre ni activité pour le bien ni désir de préparer un avenir meilleur, une philosophie, enfin, qui mît son orgueil à être inutile, — c'est de celle-là vraiment qu'il faudrait dire avec Pascal qu'elle ne vaut pas une heure de peine.

Songez, Messieurs, qu'un penseur comme Kant n'a pas jugé au-dessous de lui ce problème de l'éducation, « le plus grand, dit-il, et le plus difficile qui puisse être posé à l'homme (1) ». Et songez que ce problème qui occupe partout les esprits, se pose chez nous peut-être plus grave encore que partout ailleurs. Tout homme qui réfléchit, en effet, sait quels devoirs particuliers, quelles nécessités résultent pour nous de la phase de notre histoire où nous sommes parvenus, seuls, jusqu'ici, des peuples de l'Europe? Un

(1) *Pädagogik*, Einleitung, p. 462 de l'édit. Hartenstein.

écrivain illustre (1) le disait récemment : « La liberté est en apparence un allégement ; en réalité c'est un fardeau. Voilà justement sa noblesse. La liberté engage et oblige ; elle augmente la somme des efforts imposés à chacun. Aussi la culture de l'individu est-elle devenue chez nous une nécessité de premier ordre. Ce que faisaient autrefois l'hérédité du sang, les usages séculaires, les traditions de famille et de corporations, il faut le faire de nos jours par l'éducation publique, dont l'importance se trouve en quelque sorte décuplée. »

Les pouvoirs public l'ont bien senti, et l'éducation nationale est devenue, on peut le dire, leur première préoccupation. Ils ont compris que, s'il est un moyen pour la France de sortir entière et grandie des crises intérieures ou extérieures que l'avenir peut lui réserver, c'est de multiplier, par une culture de plus en plus forte, le nombre des esprits solides, vraiment mûrs pour la liberté. Le jour où l'esprit public sera chez nous absolument ce qu'il doit être, non seulement notre développement pacifique sera assuré au dedans, mais on aura pour nous au dehors, soyons-en sûrs, les sentiments que nous pouvons souhaiter. Que penser de la philosophie, si, conviée à jouer son rôle dans ce travail de régénération, l'œuvre vitale de ce temps-ci, au lieu de saisir avec joie une telle occasion de prouver sa vertu pratique et de payer sa dette au pays, elle ne comprenait pas la grandeur de la tâche ou refusait d'en prendre sa part?

Ainsi, Messieurs, il n'est pas douteux que ce cours n'ait sa raison d'être : à nous de faire que l'utilité en soit de jour en jour mieux sentie. Je voudrais que chacune de nos leçons vous en laissât plus convaincus. S'il n'en est pas ainsi, vous ne devrez vous en prendre qu'à moi : c'est que l'habileté ou les forces m'auront manqué.

**Henri MARION.**

(1) M. Renan, Disc. prononcé à la Distrib. des prix du lycée Louis-le-Grand, août 1883.

# LE RECRUTEMENT

POUR

# LES FONCTIONS PUBLIQUES

## DANS LES COLONIES DES PAYS-BAS

Ce ne fut qu'en 1842, ainsi plus d'un quart de siècle après le retour d'une partie de ses anciennes colonies sous sa domination, que le gouvernement des Pays-Bas, après de longues hésitations, s'arrêta enfin à un plan fixe pour la préparation des aspirants au service du régime civil dans les Indes orientales. Il venait alors d'ériger, sous le nom assez prétentieux d'Académie royale, dans la petite ville de Delft, une espèce d'école pratique des ponts et chaussées, dont on avait un peu élargi le cadre en y comprenant des leçons sur les matières techniques des genres les plus différents, mais toutes plus ou moins utiles à ceux qui désiraient se préparer aux fonctions publiques exigeant quelques connaissances pratiques. A cette Académie, plutôt École supérieure des sciences pratiques, le gouvernement résolut d'établir d'abord une seule chaire pour les langues et l'ethnographie de l'archipel indien, plus tard augmentée de deux autres, tant pour les langues que pour le droit et les institutions sociales, afin que les cours donnés par ces professeurs, joints à un certain nombre d'autres leçons désignées dans le programme, formassent un certain système, sinon complet, du moins suffisant pour la préparation aux fonctions civiles dans les colonies. En même temps le gouvernement fixa la classification des fonctionnaires coloniaux qui, fondée sur l'expérience antérieure, est restée depuis, sauf quelques changements de détail, la base de l'organisation du régime civil dans les Indes orientales. On constitua donc trois classes de fonctionnaires civils. La première classe comprenait tous ceux qui ont remporté le degré de docteur en droit à une Université néerlandaise, admissibles à toutes les fonctions, et seuls, à l'exclusion de ceux des autres classes, compétents à remplir les fonctions judiciaires ou autres qui y fussent ou seraient assimilées. A la deuxième

classe appartenaient les autres fonctions importantes de l'administration civile, par exemple, celles de résident (1), résident-adjoint, contrôleur des finances, chef de bureau dans les départements d'administration générale, etc., etc. Les fonctions d'une importance inférieure furent rangées, sous la troisième classe. Pour être admis dans la première classe les docteurs en droit avaient à suivre régulièrement, pendant deux années, les cours de langues javanaise et malaïque, d'ethnographie des Indes et du droit en vigueur parmi les indigènes des colonies. Les aspirants aux fonctions de la deuxième classe devaient tous avoir donné la preuve de quelques connaissances assez élémentaires pour être admis aux leçons de l'Académie, et y suivre pendant quatre, — et plus tard trois années, — aussi bien les mêmes cours que les docteurs en droit qu'un grand nombre d'autres roulant sur des matières littéraires, mathématiques et physiques. A la fin de ces études parfaites en trois ou quatre années un examen passé devant les professeurs de l'Académie permettait d'obtenir le diplôme qui ouvrait la compétence pour être appelé au service de l'administration civile dans les Indes orientales. Au gouverneur général de ces colonies incomba la charge de fixer annuellement le nombre de nouveaux fonctionnaires requis, et de partager les places vacantes parmi ceux-ci après leur arrivée dans les colonies. En dehors de ces catégories d'aspirants diplômés, le gouverneur général, à mesure que l'administration l'exigeait et l'intérêt du service le pouvait comporter, avait toujours le droit d'appeler tant aux fonctions judiciaires qu'aux autres fonctions civiles importantes, soit des avocats qui avaient pratiqué pendant quelques temps, soit d'autres personnes qui s'étaient distinguées dans le service public. Quant aux fonctions subalternes, celles de la soi-disant troisième classe, aussi bien le ministre des colonies que le gouverneur général, pouvaient y suppléer parmi les jeunes gens qui, aux termes du règlement, possédaient les qualifications générales pour le service administratif, sans qu'ils eussent fait preuve de l'acquisition de connaissances spéciales. Il me faut encore fixer l'attention sur une mesure importante dont le gouvernement néerlandais a pris l'habitude de se servir afin d'encourager les jeunes gens à suivre la carrière officielle dans les Indes. Parmi ceux qui ont réussi à obtenir, au moyen de l'examen, l'admissibilité

(1) Les villes qui forment les possessions néerlandaises dans l'Archipel indien sont divisées en de grandes provinces, nommées résidences, qui elles-mêmes sont subdivisées en sous-résidences. Ces résidences surpassent en étendue de beaucoup celle de trois ou quatre départements de France.

aux fonctions, autant d'aspirants que le gouverneur général en requiert pour le service colonial sont expédiés annuellement aux frais de l'État. Il leur est fourni les frais du trajet, même pour leur famille, de plus l'équipement nécessaire et des appointements provisionnels jusqu'à l'entrée au service définitif.

Pendant plus de vingt ans, les choses restèrent dans les conditions établies en l'an 1842. Mais pendant tout ce laps de temps, les plaintes sur la méthode de préparation suivie à Delft ne cessaient pas de se faire entendre. Cette préparation n'était ni assez scientifique ni assez pratique; elle souffrait de la combinaison des cours purement techniques avec les cours préparatoires pour le service colonial; elle ne tenait pas assez compte du différent degré de développement qui existait nécessairement entre les élèves qui avaient simplement satisfait à l'examen assez facile d'admission à l'Académie et les élèves qui étaient passés docteurs en droit aux Universités, etc., etc. C'est afin de remédier à cet état de choses assez généralement condamné que le gouvernement se décida enfin, en 1864, à des mesures qui devaient apporter une réforme dans la préparation au service colonial.

D'abord l'Académie royale de Delft fut abolie; en tant qu'école des ponts et chaussées, etc., elle fut remplacée par une école polytechnique dans le vrai sens du mot; école qui depuis, tant par la solidité du programme que par l'habileté et le zèle des professeurs, s'est acquis une réputation bien méritée. Les études préparatoires aux fonctions de l'administration coloniale furent transférées à un institut scientifique spécial dit : institut pour la linguistique, la littérature, la géographie et l'ethnologie des Indes, que le gouvernement établit à Leyde, à côté de l'Université existante dans cette ville, mais sans l'y incorporer ou même la mettre en aucun rapport avec cette dernière. Les cours à donner par les professeurs de cette nouvelle institution se rapportaient uniquement aux études nécessaires pour une connaissance scientifique des Indes orientales; ils embrassaient les langues et les littératures, la géographie et l'ethnographie, l'histoire, le droit public et administratif colonial, les lois et les coutumes tant religieuses que sociales qui régissent les indigènes. Cette école ne délivrait pas de diplômes; l'admissibilité aux fonctions des deux classes supérieures ne pouvait désormais être acquise qu'au moyen d'un examen passé devant une commission spéciale, dont les membres, au nombre de sept, étaient nommés chaque année par le gouvernement. En même temps, on retranchait des connaissances requises auparavant des aspirants aux fonc-

tions de la deuxième classe presque toutes les branches techniques, mais en même temps il fut arrêté que nul aspirant n'avait le droit de se présenter à l'examen sans être muni d'un diplôme acquis à une école reconnue d'enseignement supérieur, moyen ou professionnel, par lequel il pût se justifier en possession suffisante des connaissances générales indispensables pour les études directement préparatoires au programme de l'examen. Enfin le programme pour les aspirants aux fonctions de la troisième classe, auparavant laissé au jugement individuel et variable des chefs du département, fut en quelque sorte fixé, quant au minimum des connaissances requises. La nouvelle organisation ouvrit en outre l'occasion d'acquérir l'admissibilité aux fonctions non seulement dans la mère patrie, mais aussi dans les colonies de l'Inde au moyen d'un examen à passer devant une commission spéciale, dont les membres étaient nommés par le gouverneur général. Cette dernière mesure fut prise en faveur des familles qui ne pouvaient ou ne voulaient pas éloigner d'elles et perdre des yeux leurs fils qu'ils destinaient à une carrière administrative dans les colonies. Toutefois on ne se décida pas à ouvrir dans ces colonies une institution spéciale pour la préparation à ces examens; ce ne fut que quelques années plus tard que l'établissement d'écoles moyennes (hoogere burgerscholen) dans quelques-unes des principales villes de l'île de Java, et d'un gymnase ou école préparatoire pour l'enseignement universitaire à Batavia, suppléait tant soit peu à cette lacune.

Mais même dans la mère patrie il paraissait bientôt que l'école publique récemment établie à Leyde ne répondait nullement au but que le gouvernement s'était proposé. Par suite, soit de l'atmosphère de l'Université, soit de l'individualité des professeurs, soit de l'intérêt scientifique qui partout commençait à se faire jour pour l'acquisition d'une connaissance plus intime et solide des colonies, les leçons données à cette école avaient en peu de temps acquis la réputation d'être par trop théoriques et nullement proportionnées aux connaissances qui étaient exigées par la commission annuelle de l'examen.

Ce furent aussi sans doute des causes antérieures qui avaient causé ou aggravé ce défaut de rapport entre les cours de préparation et l'examen d'admissibilité. La commission avait été ordinairement composée, pour la plus grande partie, d'anciens hauts fonctionnaires coloniaux, qui avaient été eux-mêmes élèves de l'Académie de Delft ou qui, pleins de l'expérience de leur carrière, ne faisaient pas trop de cas de connaissances purement scienti-

fiques. Quoi qu'il en soit, l'école établie à Leyde ne comptait jamais beaucoup d'élèves et parmi ceux-ci le nombre qui réussissait dans l'examen devant la commission annuelle était proportionnellement insignifiant. Ce phénomène déplorable fut encore aggravé par une circonstance assez singulière. La municipalité de Delft n'avait pu supporter la pensée que tant de familles, établies chez elle pour surveiller les études de leurs fils ou pupilles qui se préparaient aux fonctions de l'administration coloniale, allaient la quitter et priver les habitants des avantages tant financiers que sociaux que leur présence avait, pendant plus de vingt ans, procuré à cette petite ville. A ses propres frais, elle ouvrit une école spéciale de préparation, dont les élèves parurent aussitôt avoir une beaucoup plus grande chance de réussir dans l'examen final que les élèves de l'école gouvernementale établie à Leyde. Parmi les causes auxquelles on attribuait cette supériorité pratique, il faut citer le zèle des professeurs de Delft. Ceux-ci s'appliquaient, beaucoup plus que leurs collègues de l'école gouvernementale, à inculquer à leurs élèves les détails du programme fixé pour l'examen tandis qu'ils se souciaient beaucoup moins que ceux-ci d'une instruction vraiment scientifique.

Ce n'est pas ici le lieu de juger cette question aussi difficile que délicate. Il suffira de faire mention de la manière assez surprenante dont le gouvernement trancha le débat. Lorsque, en 1876, une nouvelle organisation de l'enseignement supérieur fut introduite, la loi, qui contenait cette organisation, abolit l'école gouvernementale des sciences coloniales, et enjoignit en même temps qu'au moins dans une des trois Universités de l'État, il serait établi pour les diverses branches de ces sciences, des chaires partagées entre les Facultés de droit et des lettres. Un peu plus tard, une ordonnance royale désigna à cet effet l'Université de Leyde. Il va sans dire que les cours à donner par les professeurs qui rempliraient ces chaires devaient avoir un caractère purement scientifique et ne tenir aucun compte de l'intérêt pratique que l'acquisition des connaissances, objet de ces leçons, pourrait avoir pour les jeunes gens qui désirent se vouer à la carrière administrative ou judiciaire dans les Indes orientales. Au contraire, la loi qui réorganisa l'instruction supérieure conçut l'idée toute nouvelle de conférer l'admissibilité aux fonctions de la première classe, dans les colonies, à des aspirants docteurs en droit qui auraient achevé l'étude purement scientifique des connaissances coloniales. Un diplôme délivré par une commission mixte de professeurs de la Faculté de droit et des lettres déclarant que l'étudiant avait

donné des preuves satisfaisantes dans les langues, la littérature, l'ethnographie, le droit et les coutumes des Indes orientales pouvait avoir pour ces docteurs en droit la même force que le diplôme délivré par la commission spéciale annuellement chargée des examens pour l'admissibilité aux fonctions de l'administration coloniale. Cependant la loi ne fit pour les diplômés des Facultés qu'établir le principe d'admissibilité aux fonctions jusque-là seulement accessibles aux diplômés de l'examen spécial.

Enfin, dans le mois d'août dernier, le gouvernement s'est décidé à mettre fin à cette inégalité, en reconnaissant aux docteurs en droit qui ont passé avec succès l'examen des Facultés pour les sciences coloniales le droit d'être expédiés et équipés aux frais de l'État (1). Grâce à cette réforme, on peut compter que beaucoup de jeunes gens qui font leurs études de droit se mettront à même d'acquérir, outre leur grade de docteur en droit, le diplôme qui leur ouvrira aussitôt ou en cas de besoin, une carrière honorable dans les colonies de la patrie. Un double avantage en résultera. D'un côté, les études scientifiques qui se rapportent à la connaissance des colonies indiennes attireront un nombre plus élevé d'étudiants; et, d'autre part, les colonies recevront en plus grande proportion qu'auparavant des fonctionnaires munis de connaissances solides, nourris de fortes études qui ne dépendront pas uniquement de la réussite d'un examen. Il ne faut pourtant pas supposer qu'aucune difficulté ne viendra entraver l'exécution du nouveau plan. Au contraire, il s'en présente déjà de nouvelles. Le gouvernement doit choisir annuellement entre les aspirants qui ont passé l'examen devant la commission spéciale et ceux qui ont passé l'examen des Facultés, entre des diplômés de l'examen spécial qui sont docteurs en droit et ceux qui ne le sont pas. Pour faire comprendre la situation, nous citerons quelques-unes des dispositions les plus essentielles de la mesure récemment prise. D'abord des deux classes supérieures de fonctionnaires elle en a fait réellement trois. La première comprend uniquement les fonctions judiciaires, accessibles aux docteurs en droit qui ont réussi dans un des deux examens, et, de plus, conformément aux règlements antérieurs, aux avocats qui ont pratiqué

(1) Outre les frais du trajet pour le fonctionnaire et sa famille (car beaucoup se marient avant de partir), le défrayement d'équipement pour ceux qui suivent la carrière administrative est de fl. 400 (= fr. 833) et pour ceux qui entrent dans la magistrature de fl. 2500 (= fr. 5200). Aussitôt après l'arrivée à Batavia tous jouissent d'une solde de fl. 150 (= fr. 312) par mois jusqu'au temps où ils trouvent à remplir une place dans le service.

pendant quatre ans au moins dans les colonies. Une deuxième classe est formée des chefs de bureau tant près du gouvernement central que près des départements d'administration générale. A ces places sont admis tous les aspirants qui ont passé l'examen spécial, les docteurs en droit qui ont passé l'examen des Facultés, et même les docteurs en droit ou en sciences politiques qui n'ont passé aucun examen ultérieur. A la troisième classe enfin, qui comprend toutes les autres fonctions civiles importantes, sont admissibles tous ceux qui ont réussi devant la commission spéciale et les docteurs en droit qui ont réussi, soit dans cet examen, soit dans celui des Facultés. Les diplômes aujourd'hui requis des aspirants qui veulent subir l'examen spécial doivent constater qu'ils ont achevé avec succès leurs études, soit à l'École polytechnique, soit à l'Académie militaire, soit à l'institut de la marine, à un gymnase ou enfin à une école moyenne. Il n'est rien innové quant à la classe inférieure des fonctionnaires. Seulement il faut rappeler que déjà, depuis une dizaine d'années, l'admission à cette classe ne se fait que dans les colonies elles-mêmes, afin de venir en aide à la carrière des jeunes gens qui, issus de familles établies dans les Indes, ne veulent ou ne peuvent pas jouir d'une éducation européenne.

Mais revenons aux classes supérieures. Les docteurs en droit n'ont vraiment pas à se plaindre : dans deux des trois classes récemment formées, ils peuvent trouver une place sans courir les chances d'un examen ultérieur. Peut-être cette facilité sera un gain tant pour les études juridiques et politiques que pour le régime colonial. Mais il est permis de douter des conséquences favorables de la mesure d'août dernier, quant au nombre des étudiants qui, à l'Université, se voueront aux licences dites coloniales. En premier lieu, l'augmentation des chances pour les docteurs ès droit et ès sciences politiques d'acquérir des fonctions dans les colonies sans examen ultérieur ne servira sans doute nullement à encourager des études plus étendues, qui exigent en tout cas un séjour prolongé à l'Université. Et puis, quant aux places qui ne sont ouvertes qu'à des aspirants qui ont réussi dans un des examens, le gouvernement fixera chaque année la proportion dans laquelle elles seront partagées entre les diplômés des deux examens. Au cas où le nombre des aspirants surpasserait celui des places disponibles, rien n'est plus logique que la règle qui accorde la préférence aux plus capables. Parmi les aspirants qui ont réussi dans l'examen spécial le classement se fait au moyen de l'addition des points assignés par la commis-

sion pour chaque branche sur laquelle l'examen a roulé. Mais comme, dans les examens universitaires, une telle spécification des divers degrés de connaissances n'est ni prescrite par les règlements ni conforme aux usages et traditions académiques, la valeur relative des aspirants qui ont réussi ne peut s'évaluer que par les renseignements que les membres des Facultés intéressées veulent ou peuvent fournir. Dans l'ordonnance récemment publiée, le gouvernement promet de s'en tenir, en cas de besoin, aux renseignements acquis à cette source, et pour le cas où de tels renseignements feraient défaut ou accuseraient une égalité entre plusieurs aspirants, on invoquera la décision du sort. Ainsi les docteurs en droit qui auront passé l'examen des Facultés dans les sciences coloniales, aussitôt que leur nombre dépassera celui des places assignées à leur catégorie, dépendront toujours un peu du plus ou moins de sympathie qu'ils auront réussi à inspirer à leurs professeurs, et parfois des chances capricieuses du sort. On se demande si ces circonstances serviront, en effet, à encourager les étudiants à suivre les études des sciences coloniales dans un but pratique. Joignez-y l'incertitude dans laquelle on se trouve toujours sur la proportion que le gouvernement établira chaque fois entre les aspirants des deux espèces de diplômés, incertitude qui, par suite des précédents marqués ci-dessus, ne se présente pas sous un aspect tout à fait favorable aux diplômés des Facultés, et l'on consentira sans peine à cette conclusion que même les docteurs en droit qui désirent se procurer l'admissibilité aux fonctions coloniales par la voie d'un examen continueront à préférer le diplôme de l'examen spécial. Pour atteindre ce but, l'école municipale établie à Delft a fourni jusqu'ici la préparation la plus efficace; la plupart des aspirants continueront à voir dans cette école la voie la plus rapide pour faire ses provisions de connaissances requises pour l'examen spécial. Mais pour les jeunes gens qui ont joui d'une éducation universitaire pendant trois ou quatre années, à la fin desquelles ils ont obtenu le degré de docteur, c'est une obligation assez désagréable que de prendre leurs places sur les bancs de cette école préparatoire. Quand on se rappelle ce que nous avons observé plus haut sur les qualités requises dans les aspirants à l'examen spécial, on comprendra que la plus nombreuse catégorie des élèves de l'école de Delft se compose de jeunes gens qui viennent de sortir de l'école moyenne, qui est excellente sans doute, mais assurément sous plusieurs rapports inférieure et en tout cas inégale en durée à ces cours quatriennaux d'études uni-

versitaires. Toujours d'ailleurs la différence d'âge entre les docteurs en droit et les autres élèves marque une différence qui n'est nullement à négliger. Or, comme la méthode en usage dans l'enseignement des connaissances nécessaires pour l'examen à subir se modèle aux dispositions et aux aptitudes de ces élèves qui, ainsi que la statistique l'indique, forment la majorité, il n'est pas étonnant que les gradués de l'Université ne fassent usage de cette préparation commune qu'en raison d'une nécessité amenée par le cours des choses.

De cet état de choses, il résulte encore cette étrange conséquence que l'État qui a besoin de fonctionnaires pour ses colonies et qui s'assure de la capacité des aspirants au moyen de deux espèces d'examens, n'exerce aucune influence directe sur la préparation de ces aspirants. Car, comme nous l'avons remarqué, l'école proprement dite préparatoire est une institution municipale, totalement soustraite au contrôle du gouvernement; et les cours de l'Université de l'État établie à Leyde qui sont voués aux sciences coloniales ont attiré jusqu'ici et attireront probablement encore longtemps très peu d'élèves. Il n'y a pas lieu de faire à présent la critique des mesures qui ont provoqué ces résultats. Ce que nous avons voulu faire, c'était donner une esquisse rapide de la méthode suivie par le gouvernement dans le recrutement des fonctionnaires dont il a besoin dans ses colonies, comptant que cette matière intéressera un peu les lecteurs qui appartiennent à une nation coloniale. En effet, on ne peut nier que l'organisation des fonctions publiques dans les colonies doit être envisagée sous un point de vue double. D'un côté, et c'est sans doute le côté principal, il y va du salut des colonies qui assurément dépend pour une partie notable de la manière dont elles sont gouvernées et administrées. D'un autre côté, les intérêts directs de la mère patrie y sont mêlés intimement, en tant que l'occasion ouverte à tant de fils de famille d'embrasser une carrière officielle dans les colonies offre un débouché précieux à nombre de jeunes gens qui se vouent à l'étude et aux professions libérales. La prospérité des colonies aussi bien que l'essor des études d'une partie considérable de la jeunesse, dépend, dans une certaine mesure, des conditions que le gouvernement impose à l'entrée dans l'administration coloniale.

A. H.

# CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

## ALLEMAGNE

### I

*Le discours du docteur Fick au congrès des Réalschulistes.* — Les partisans des écoles réales continuent à déployer une grande activité pour accroître l'importance de ces établissements. Leur principal objectif en ce moment est d'ouvrir l'étude de la médecine aux élèves des écoles réales. C'est aussi cette question qui a formé la partie la plus importante des discussions auxquelles se sont livrés les délégués de l'*Union des réalschulistes allemands* dans l'Assemblée générale tenue à Berlin au commencement du mois d'avril. Avec une grande puissance d'argumentation, le professeur Fick, l'éminent physiologue de l'Université de Wurzbourg, a plaidé en faveur de l'extension des droits de l'école réale. Il ne sera peut-être pas sans intérêt pour les lecteurs de la Revue de connaître quelques-unes des considérations qu'a fait valoir le docteur Fick.

L'orateur a positivement déclaré que pour la préparation technique aux études de médecine, le réalgymnase devait être considéré comme l'école préparatoire par excellence. Un gymnase littéraire ne saurait, même après les récentes réformes du plan d'études, donner aux futurs étudiants en médecine la première culture scientifique qui leur est indispensable. L'expérience lui a démontré que les élèves de l'école réale font preuve d'une intelligence des choses médicales bien supérieure à celle qu'apportent des élèves formés dans un gymnase d'humanités. La connaissance de la langue grecque est absolument inutile à l'étude de la médecine. C'est en vain que dans les rapports envoyés à ce sujet par les Sociétés médicales on chercherait un argument sérieux contre l'excellence de la préparation réalienne pour ce qui concerne la médecine : au fond, le véritable motif de cette attitude hostile est, il faut le dire franchement, un égoïste esprit de corps et la crainte que l'admission des élèves des écoles réales aux études de médecine ne porte atteinte à la considération du corps médical dans l'opinion publique. Cette inquiétude est absolument mal

fondée, car le corps des officiers, par exemple, ne jouit pas de moins de prestige parce que la plupart de ceux qui le composent sont sortis d'une école réale. Et même, cette crainte eût-elle quelque fondement, elle ne devrait peser d'aucun poids dans les délibérations des législateurs, qui ont le devoir de statuer non pour le mieux du corps médical, mais pour le mieux des patients. Le séjour à l'Université, qui est de quatre, voire de cinq années pour l'étudiant en médecine, pourrait être considérablement abrégé pour un élève préparé dans une école réale. L'orateur estime que la discipline à laquelle les mathématiques soumettent l'esprit est une préparation de beaucoup préférable à celle que donne le grec, non seulement pour certaines branches spéciales, mais pour toutes celles qui ont la prétention de représenter une culture vraiment humaine. Un témoignage écrasant pour l'éducation purement formelle du gymnase est fourni par le rapport sur l'enseignement secondaire en Alsace-Lorraine, relativement aux études médicales. Ce document s'exprime ainsi : « Il n'est pas rare que des étudiants en médecine, après dix années passées sur les bancs de l'école, se montrent incapables d'observer avec rapidité et précision de simples phénomènes sensibles, d'exposer oralement une observation dans un langage correct, et d'en tirer des conséquences avec la sûreté de jugement nécessaire. » Si quelqu'un dépourvu de toute notion de la langue grecque prétendait porter un jugement défavorable sur la valeur pédagogique de cette discipline, les adversaires ne manqueraient pas de dire qu'il est incompétent dans la matière. Avec tout autant de raison on pourrait faire observer que quiconque ne possède pas une certaine somme de connaissances scientifiques est incapable, par exemple, de démontrer les lois de Kepler, est sans compétence pour parler de la valeur pédagogique des mathématiques.

D'un autre côté les difficultés de la langue grecque ne permettent point une étude bien approfondie de son génie, au gymnase. Il faut également faire entrer en ligne de compte que le gymnase d'humanités, grâce au prestige dont il jouit auprès du public, se recrute, règle générale, d'éléments supérieurs à ceux de l'école réale, où l'on envoie généralement les jeunes gens moins heureusement doués. Le réalgymnase reçoit préjudice de son propre nom. Le peuple allemand, — cela soit dit à sa gloire, — est très idéaliste de nature; aussi le mot de « real » lui porte-t-il ombrage. Après tout, rien n'empêche de décorer du même titre de « gymnases d'humanités » les deux sortes d'établissements. La véritable dénomination du réalgymnase serait : « gymnase

scientifique », et ce qu'on désigne par gymnase d'humanités serait mieux nommé : « gymnase littéraire ».

Le représentant du gouvernement lui-même témoigna de son assentiment aux paroles de l'éminent professeur et de sa sympathie pour le système de l'école réale. Il encouragea les réalschulistes à persévérer dans leurs efforts en se souvenant de la devise : *Tandem causa bona triumphat.*

## II

*L'enseignement primaire en Prusse.* — Je continue par quelques renseignements sur les écoles élémentaires en Prusse. Au premier abord, ils sembleraient ne pas être tout à fait à leur place dans un recueil consacré aux questions de l'enseignement supérieur. Mais l'enseignement élémentaire est la base du haut enseignement. C'est d'après la bonne ou mauvaise organisation du premier, d'après les dépenses qu'une nation y consacre, qu'on peut déjà porter un jugement sur le second, et estimer aussi les sacrifices qui sont faits pour son organisation matérielle. Cela soit dit pour justifier la communication des renseignements statistiques suivants, lesquels, à ma connaissance du moins, n'ont pas encore été publiés par le ministère de l'instruction publique de Prusse. Du reste, nous espérons être prochainement en mesure de vous transmettre des informations analogues relativement à l'enseignement supérieur.

En Prusse l'instruction primaire est obligatoire depuis l'âge de 6 ans accomplis jusqu'à l'achèvement de la quatorzième année. Dans un petit nombre d'endroits la fréquentation de l'école commence même dès l'âge de cinq ans. Par contre, on constate un mouvement d'opinion qui, pour des raisons d'hygiène, tend à reculer jusqu'à l'âge de sept ans l'entrée à l'école.

Il n'y a pas encore de loi qui prescrive la gratuité de l'enseignement primaire dans tout le royaume de Prusse. Il est vrai que tous les efforts du gouvernement tendent à faire de cette mesure une loi générale ; mais on s'est heurté jusqu'ici à de grosses difficultés qui résident principalement dans la diversité du développement historique de l'instruction dans les différentes provinces, dans les campagnes et dans les villes. Actuellement la gratuité est établie à Berlin, ainsi que dans un grand nombre de cercles du Sleswig-Holstein et de la Silésie. Dans la plupart des localités une contribution scolaire est exigée. Le *Schulgeld* ne suffit pas à couvrir les frais de l'école, mais il y contribue pour une large

part; la différence est comblée, soit par les revenus des biens appartenant à l'école, soit par des allocations accordées par le gouvernement ou par les municipalités.

Examinons maintenant d'un peu plus près, à la lumière de la statistique la plus récente, la situation des écoles primaires et les dépenses auxquelles elles donnent lieu.

Dans le royaume de Prusse il y a 32,949 écoles publiques d'enseignement élémentaire. Dans ce nombre sont comprises 336 écoles moyennes et supérieures de jeunes filles, ainsi que 15 écoles ambulantes (*Wanderschulen*). Ces chiffres ne sont pas rigoureusement exacts, le nombre des écoles dans le cercle rural de Stade n'ayant pas été détaillé, mais cette inexactitude, vu le peu d'importance du cercle en question, peut être négligée sans inconvénient.

On compte en outre 110 écoles préparatoires ou d'application (*Vorbereitungs-oder Uebungsschulen*) qui sont annexées aux séminaires ou écoles normales primaires. Au total, le nombre des écoles élémentaires s'élève donc à 33,059; elles se composent de 60,307 classes.

Les maîtres et maîtresses occupés dans ces écoles peuvent être répartis en deux catégories : les instituteurs et institutrices de profession ou maîtres réguliers, et les auxiliaires, c'est-à-dire les personnes qui ne sont chargées que de certaines branches particulières, comme la religion, les travaux à l'aiguille, et qui reçoivent une simple indemnité au lieu d'un traitement fixe.

Le nombre des instituteurs et institutrices s'élève à 59,493, celui des auxiliaires à 27,334. Dans ce dernier chiffre sont comprises environ 24,000 personnes de la campagne chargées d'enseigner la couture, le tricot et autres travaux de femmes.

La fréquentation scolaire est représentée par un chiffre de 4,272,199, qui se répartit ainsi entre les différentes provinces de la Prusse. (Voir le tableau ci-contre.)

Si nous rapprochons ces nombres du chiffre de la population d'après le recensement de 1880, nous trouvons le rapport de :

120 écoles } pour 1,000 habitants.
220 classes }

Il est vrai que la statistique scolaire étant de 1878, il faudrait, si on la rapproche du chiffre de la population de cette année-ci, augmenter un peu la proportion d'environ 0,03 et 0,08. Comme il y a à peu près un maître par classe, cela fait une moyenne de 71 élèves pour chaque maître. Ce ne sont là toutefois que des

moyennes, tandis que le maximum et le minimum provenant de circonstances locales accusent de notables différences.

| | PROVINCES. | ÉCOLES primaires | ÉCOLES MOYENNES et supérieures de jeunes filles à déduire | MAITRES réguliers. | AUXILIAIRES | ÉLÈVES. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Prusse orientale. . | 2984 | 18 | 4313 | 1811 | 304 069 |
| 2 | Prusse occidentale. | 1904 | 17 | 2873 | 1985 | 220 443 |
| 3 | Berlin. . . . . . | 116 | 5 | 1663 | 490 | 104 788 |
| 4 | Brandebourg . . . | 2879 | 46 | 5214 | 2726 | 348 001 |
| 5 | Poméranie. . . . | 2507 | 13 | 3965 | 1246 | 248 491 |
| 6 | Posen. . . . . . . | 2180 | 13 | 3119 | 2313 | 278 986 |
| 7 | Silésie. . . . . . | 4016 | 25 | 7446 | 4107 | 639 619 |
| 8 | Saxe . . . . . . . | 2685 | 33 | 5391 | 2317 | 373 573 |
| 9 | Slesvig-Holstein. . | 1844 | 19 | 3300 | 1813 | 191 861 |
| 10 | Hanovre. . . . . | 2734 | 32 | 5192 | 1954 | 336 947 |
| 11 | Westphalie. . . . | 1894 | 31 | 3979 | 1410 | 324 791 |
| 12 | Hesse-Nassau. . . | 2137 | 20 | 3625 | 2117 | 245 767 |
| 13 | Prusse rhénane. . | 4306 | 61 | 9237 | 2934 | 643 934 |
| 14 | Hohenzollern. . . | 113 | | 176 | 111 | 10 929 |
| | TOTAL. . . | 32 299 | 336 | 49473 | 27334 | 4272 199 |

Quelles sont maintenant les dépenses affectées à l'enseignement élémentaire? Il y a celles du personnel et celles du matériel. Les premières comprennent : 1° les traitements des maîtres réguliers; 2° les suppléments accordés pour de longs services, etc; 3° les indemnités accordées aux auxiliaires; 4° les pensions de retraite; 5° les allocations aux veuves et enfants d'instituteurs. La somme totale de la première catégorie de dépenses s'élevait en 1878 à 63,046,533 marks, sans compter le logement et le chauffage. Il y est pourvu au moyen de ressources diverses, dans les proportions suivantes :

| | | |
|---|---|---|
| Contribution scolaire . . . . . . . . . . . . . . . . | 20,58 | pour 100 |
| Rentes des biens scolaires et ecclésiastiques. . . | 12,02 | — |
| Contribution des communes. . . . . . . . . . . . | 55,26 | — |
| Contribution de l'État . . . . . . . . . . . . . . . | 12,14 | — |

Les suppléments à titre personnel entraînent, de la part de l'Etat seul, une dépense de 3,765,709 marks; 2,146,969 marks sont attribués aux auxiliaires.

Répartie individuellement, cette somme déjà considérable donne

un quotient de 1122 marcks par an pour chaque maître régulier, de 78 marks pour chaque auxiliaire. Encore ici la moyenne ne correspond pas à la réalité : dans les villes les instituteurs reçoivent un traitement plus élevé qu'à la campagne. On le voit, c'est dans l'accomplissement de son devoir que le pauvre maître d'école doit trouver sa récompense, car au point de vue matériel sa position est rien moins que brillante. Ajoutez encore qu'il doit abandonner une partie de son maigre traitement pour la caisse de retraite des maîtres « émérites ». Le nombre de ces derniers est de 3515, recevant une pension de 544 marks en moyenne : soit un total de 1,913,880 marks. Cette caisse est alimentée de la manière suivante :

| | | |
|---|---|---|
| Contribution du successeur. . . . . | 527,202 m. soit 13,44 | pour 100 |
| Contribution de l'État . . . . . . . | 256,829 m., soit 13,42 | — |
| Contribution des communes . . . . | 1,399,849 m., soit 73,14 | — |

En général dans les villes l'*emeritus* émarge à la caisse municipale, mais dans les campagnes il arrive environ une fois sur seize que le nouvel instituteur ait à contribuer à la pension de son prédécesseur.

Les sommes allouées aux veuves et aux orphelins s'élèvent à 710,536 marks.

Les dépenses matérielles pour les écoles élémentaires étaient en 1878 de 29,432,996 marks. Ce sont principalement les dépenses pour les bâtiments et les mobiliers scolaires ainsi que pour le logement du personnel.

En résumé, l'on voit par ces chiffres que plus de 101 millions de marks sont dépensés en Prusse pour les écoles élémentaires, somme dans laquelle les dépenses pour le personnel forment plus des 70 p. 100, et les dépenses matérielles environ 30 p. 100. Dans le budget de 1878-1879 les contributions directes figuraient pour une somme de 149,142,000 marks. Ainsi le rapport entre les dépenses scolaires et la totalité des contributions directes était comme 67,72 est à 100 et se décomposait comme suit :

| | |
|---|---|
| Dépenses pour le personnel. . . . . . . | 47,99 p. 100. |
| Dépenses pour le matériel . . . . . . . | 19,73 p. 100. |

La Prusse comptant en 1878 une population de 26,647,600 âmes, cela fait pour chaque habitant une contribution de 3,7 marks pour l'instruction publique.

Ces chiffres montrent éloquemment quelle place énorme occupent dans le budget de la Prusse les dépenses nécessitées par l'enseignement populaire.

R. B.

# REVUE RÉTROSPECTIVE

## DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

### VUES SUR L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (1)

*Par* La Cépède, *garde du Cabinet d'histoire naturelle du Jardin du Roi.*
*A Paris, chez Desenne, libraire, au Palais-Royal,* 1790.

(*Suite et fin*)

Voyons donc de près comment on peut diviser en six sections et en six cours dont chacun serait d'un an, les connaissances dont il faut que l'enseignement gratuit se trouve dans chaque département. Je place dans la première celles qui ne demandent en quelque sorte que des yeux et du mouvement, comme les plus convenables au caractère des jeunes gens à peine sortis de l'enfance, et au degré des combinaisons dont leur tête est capable, celles sans lesquelles toutes les autres connaissances physiques seraient bornées, vagues et incertaines, et qui seront bientôt indispensables au jeune homme pour cultiver avec beaucoup de fruit l'agriculture, le commerce ou les arts. Cette première section sera donc formée des éléments de l'histoire naturelle, et de la géographie qui doit les précéder, parce qu'avant d'étudier ces éléments, il faut connaître le globe dont l'histoire naturelle embrasse toutes les productions. Les jeunes gens emploieront un an à s'en instruire, et pour qu'ils puissent s'en occuper plus utilement, on s'attachera principalement à leur montrer des cartes, des animaux, des plantes, des minéraux : on leur en fera remarquer les formes; on leur en apprendra l'histoire; on en éloignera toute hypothèse (ils auront toujours assez de temps pour s'instruire des suppositions humaines); mais on garnira leur mémoire de faits; on les accoutumera surtout sans aucun effort et sans qu'ils s'en doutent, au grand art des rapprochements, le premier, le seul art du génie, en leur montrant avec soin les ressemblances et les différences des objets qu'ils manieront. Il y aura pour cela dans chaque collège, et par conséquent dans chaque département un cabinet d'histoire naturelle et un jardin de botanique : et par là non seulement on parviendra au grand but de l'instruction publique, mais on en atteindra encore un autre très important, celui de connaître toutes les richesses du royaume, et de les augmenter en y acclimatant et en y multipliant toutes les productions animales et végétales que la température et le sol permettront d'y maintenir. Il ne faudra pas que ce cabinet soit entretenu à grands frais; il renfermera presque uniquement les productions du pays, en terres, en pierres, en mines, en matières volcaniques, en vers, en insectes, en poissons, en reptiles, en oiseaux, etc. Des estampes colorées remplaceront ce qui y manquera. Cette collection ne demandera qu'un peu d'attention de la part des administrateurs des

(1) Voir le numéro du 15 novembre.

districts et des municipalités, pour faire ramasser des échantillons du sable de leurs ruisseaux, de la terre de leurs champs, des pierres de leurs montagnes; et ne seront-ils pas bien dédommagés de leurs soins, qui d'ailleurs auront pour eux plus de charme qu'on ne l'imagine, par le perfectionnement de l'éducation de leurs enfants, et par l'accroissement de la fertilité de leurs campagnes, ou de la richesse de leur commerce et de leurs manufactures? Le jardin de botanique comprendra principalement aussi les arbres, les arbustes et les autres végétaux qui croissent naturellement dans le département, soit ceux que l'on y cultive et dont par conséquent l'utilité est reconnue, soit ceux qui y viennent d'eux-mêmes dans les bois, dans les bruyères, dans les marais, dans tous les endroits abandonnés aux seules forces de la nature. Avec quel intérêt et quelle utilité pour l'avancement de la science, ainsi que pour les progrès de la prospérité nationale, ceux qui consacrent leurs voyages à l'étude de l'histoire naturelle ne verraient-ils pas, en parcourant les divers départements, ces collections ramassées sans frais, entretenues si facilement, et qui cependant déploieraient à leurs yeux toutes les productions, toutes les richesses du pays! Le seul cabinet, le seul jardin de botanique de la capitale, demandent à la nation en corps, des dépenses plus considérables, parce qu'ils doivent rassembler non seulement les productions d'un seul département, non seulement celles de tout le royaume, mais encore celles de tout le monde connu. C'est de ce centre, et pour ainsi dire, de cette métropole des sciences naturelles, que partiraient des voyageurs éclairés pour aller sur la face entière du globe rechercher des échantillons des minéraux, des végétaux, des animaux encore inconnus ou trop peu connus, recueillir des lumières sur les minéraux de leur propre pays, et rapporter ensuite des plantes et des animaux vivants de toutes les espèces qui pourraient soutenir la température de quelqu'une des parties du royaume : et c'est dans ce même centre où toutes les observations pourraient être comparées avec soin, et où les difficultés qui concerneraient la nomenclature pourraient être résolues, que l'on déterminerait pour les divers départements, et suivant leur climat particulier, leur exposition et leur sol, la distribution des lumières relatives aux minéraux de France, ainsi que la répartition des couples d'animaux utiles, et des arbres ou des graines plus ou moins précieux.

Quels avantages physiques et moraux les jeunes gens ne retireraient-ils pas du genre d'occupation que nous venons d'indiquer pour la première année de leurs études! Quel bien ne produiraient pas des objets sensibles mis d'abord sous les yeux, la comparaison de ces objets très souvent répétée, la réflexion éveillée par cette comparaison, le jugement insensiblement développé; et tout cela au milieu de cette agitation qui convient si bien à un âge très tendre, de cet exercice qui lui est si nécessaire, et en présence de tout ce qui peut élever l'âme, exciter le sentiment, l'ennoblir, l'épurer, conduire aux grandes conceptions et aux vertus sublimes!

La seconde année, les jeunes gens seront arrivés à une nouvelle section de connaissances où il s'agira aussi de faits, d'objets à voir et à manier, de mouvements à se donner, mais où il sera plus nécessaire que la réflexion soit employée, où les combinaisons d'idées seront plus souvent sollicitées, et par conséquent où le raisonnement sera plus exercé. Les mathématiques élémentaires, c'est-à-dire, les éléments de l'algèbre,

et particulièrement ceux de la géométrie, feront partie de cette section. Toutes les opérations nécessaires pour le développement des principes de cette science seront exécutées sur le terrain. Elles deviendront par là plus sensibles, et réuniront l'obligation d'exercer le corps, à celle d'exercer l'esprit. On fera l'application de ces mêmes principes, aux arts les plus utiles; et pour en faire voir un des plus grands et des plus importants emplois, on passera à la physique qui sera comprise dans la même section. Ici presque tout consistera encore en expériences, en faits, en objets sensibles. Quoi de plus propre à attirer l'attention des jeunes gens, à captiver leur goût, à satisfaire en même temps le besoin de s'agiter, et celui de connaître qui bientôt deviendra très vif? Alors ils commenceront à examiner, pour ainsi dire, les ressorts des machines dont ils auront vu le jeu pendant la première année; et leur curiosité, aiguillonnée en même temps que contentée par les divers phénomènes dont ils verront les liaisons, ne se portera-t-elle pas avec avidité vers la partie de la physique la plus délicate, vers celle qui décompose les objets, les analyse et en compare les éléments? La chimie succédant à la physique amènera donc de nouvelles opérations, de nouveaux sujets d'exercice, de nouvelles causes de méditation. Toutes ces opérations manuelles, tous leurs résultats rapprochés, tous ces phénomènes examinés dans leurs ressemblances et dans leurs différences, tous ces rapports que les jeunes gens saisiront sans qu'ils s'en doutent, et qu'ils compareront avec les rapports abstraits ou rigoureux des mathématiques, et avec les rapports d'un autre ordre qu'ils auront considérés en s'occupant de l'histoire naturelle, ne formeront-ils pas insensiblement et nécessairement cette habitude de combiner qui bientôt les rendra susceptibles de toute espèce de réflexions et de raisonnements, et ne pourront-ils pas parvenir dès la troisième année à des études nouvelles?

Pour qu'ils puissent y arriver plus promptement, il y aura dans chaque département et auprès de chaque collège, un cabinet de physique, et un laboratoire de chimie, qui serviront d'ailleurs à ceux qui, ayant terminé depuis longtemps leurs premières études, voudront se consacrer à la culture particulière de la physique et de la chimie.

La troisième section comprendra des connaissances d'une nature plus abstraite, mais il sera déjà temps d'y parvenir, et l'esprit des jeunes gens, préparé de la manière que je viens d'indiquer, aura déjà le besoin et la force de combinaisons intellectuelles plus étendues. Cependant le cours de cette année commencera encore par des faits, mais par des faits d'un autre ordre, par des faits moraux, et qui, en suivant la marche que la nature des choses prescrit, ne doivent venir qu'après les faits physiques. L'histoire se présente donc ici. Avec quelle facilité n'en rapportera-t-on pas les divers évènements aux différents points du globe dont on aura déjà appris à connaître, à mesurer la surface? N'aura-t-on pas un grand attrait de plus à suivre les révolutions morales, la naissance et la chute des Empires, et tous les effets du génie, des vertus et des passions, sur cette terre dont on aura étudié les révolutions physiques, et sur laquelle on aura remarqué partout l'empreinte de la force puissante qui retravaille, organise et façonne sans cesse les débris de tous les êtres frappés et détruits par le temps? Après avoir recueilli dans l'histoire les faits sur lesquels toutes les connaissances morales doivent être fondées, les jeunes gens passeront avec avantage à l'étude du droit naturel, du

droit public et de l'économie politique. Sans doute dans la même année et dans cette troisième section, ils ne pourront apprendre que les éléments de l'histoire, du droit naturel, du droit public et de l'économie politique; mais c'est tout ce qu'on doit exiger de l'instruction gratuite.

La quatrième année sera d'abord consacrée à l'étude des principes de la grammaire générale. Ils composent une des parties les plus abstraites et les plus philosophiques de toutes les connaissances humaines. Présentés aux jeunes gens avant celles dont nous avons déjà parlé, ils les auraient dégoûtés, découragés, rebutés; et d'ailleurs n'auraient-ils pas été, à tous égards, très au dessus de la portée de leur esprit encore trop peu exercé? Maintenant, au contraire, ils désireront ces principes, ils les saisiront avec ardeur. Pour que ces premiers éléments des langues soient bien entendus et bien développés, il faudra nécessairement les lier avec les principales idées abstraites qui sont les résultats des ouvrages des meilleurs métaphysiciens; ces idées composent cette science qu'on a nommée *Métaphysique* lorsqu'on l'a considérée d'une manière isolée, et l'on devra les tenir toujours étroitement unies aux éléments généraux du langage, pour les rendre plus analogues à l'esprit des jeunes gens, pour donner à ces idées une sorte de corps et de forme sensible, pour ne les montrer que revêtues de toute leur utilité, et pour détourner à jamais par là de toute étude vaine. On devra aussi joindre à ces mêmes éléments du langage, les autres idées abstraites dont on s'est servi pour former une seconde science particulière qu'on a appelée *l'art de raisonner* ou *la logique*. Toutes les notions de ce genre qui ne se réuniront pas nécessairement avec celles qui sont relatives au langage général, seront certainement superflues à des jeunes gens exercés à comparer et à combiner leurs pensées de toutes les manières, et surtout à des jeunes gens auxquels les éléments des mathématiques seront déjà familiers.

Comme, dans une langue, il n'y a en quelque sorte que deux choses à apprendre, les principes généraux communs à tous les idiômes, et les divers signes particuliers à cette langue, les jeunes gens, après avoir étudié les principes de la grammaire générale, n'auront donc besoin relativement à la langue française, que de connaître les différentes expressions qu'elle renferme. L'usage seul les leur indiquera, et d'ailleurs toutes les portions d'ouvrage qu'ils seront obligés de traduire en français, en s'occupant des diverses langues dont je vais parler, ne les mettront-elles pas à même d'être exercés sur l'application de ces principes généraux à la langue française? Je ne consacre donc, en apparence, aucune partie du cours d'étude, au français; et cependant les jeunes gens apprendront à le parler convenablement, avec autant de facilité que dans tout autre cours d'étude. La métaphysique et la logique, considérées d'une manière isolée, n'occuperont donc non plus aucune place dans mon plan, ni dans le temps des jeunes élèves. Le commencement de la quatrième année, sera employé au développement des principes généraux de la grammaire, dans toute l'étendue que nous venons de leur assigner; et le reste de cette année sera le seul temps consacré à l'étude du latin. Ici l'étonnement de quelques-uns de mes lecteurs se renouvellera peut-être : ils ne voudront peut-être pas croire que sept ou huit mois suffisent pour l'enseignement de la langue latine, que l'on étudie maintenant, dans les collèges, pendant plusieurs années. Mais, on adoptera entièrement mon opinion à cet égard, si l'on pense à

tout ce que j'ai déjà dit, relativement à la facilité ou à la difficulté d'apprendre les langues, et si l'on pense de plus, que quelque utile que soit la langue latine, parce qu'elle est commune à presque tous les peuples éclairés, et parce qu'elle nous met à portée de connaître de plus près les chefs-d'œuvre de l'antiquité, ce n'est cependant qu'une langue morte qu'il faut chercher à comprendre bien plus qu'à parler avec une élégance peut-être un peu de convention. La langue latine étant considérée sous ce dernier point de vue, et son étude étant séparée des principes généraux des langues que l'on aura déjà bien saisis, on adoptera nécessairement une manière de l'apprendre, qui abrégera encore le temps qu'elle pourrait exiger. Cette méthode consistera principalement à traduire en français les meilleurs auteurs latins, qui, par là, deviendront très familiers aux jeunes gens, formeront leur goût, et comparés avec les meilleurs ouvrages nationaux, leur donneront les premières leçons de littérature.

Les deux années suivantes seront destinées à tâcher non seulement de comprendre, mais de parler les langues des peuples nos voisins, avec lesquels nous avons le plus de rapports politiques ou commerciaux, et qui pourront nous familiariser avec le plus grand nombre de bons ouvrages dans tous les genres.

La cinquième année sera donc employée à apprendre l'anglais et l'allemand, et la sixième, l'italien et l'espagnol.

Les excellents ouvrages écrits dans ces quatre langues, seront mis nécessairement, par-là, entre les mains des jeunes gens; et ces derniers, en les comparant avec les ouvrages analogues et français, n'achèveront-ils pas de développer leur goût, de connaître toutes les richesses littéraires, de former leur cœur, d'éclairer leur esprit, et de parcourir le chemin qui conduit à la véritable éloquence?

Une bibliothèque publique, placée auprès de chaque collège, facilitera toutes les études, dont nous venons d'indiquer l'ordre et la nécessité; elle servira d'ailleurs très souvent aux citoyens des différents districts; et pour ce qui est du dessin et de la musique, ne trouvera-t-on pas aisément dans les intervalles des temps consacrés à toutes ces études, les moments que pourra demander celle de ces deux arts?

A l'égard des connaissances nécessaires ou utiles à un petit nombre de citoyens et qui ne doivent être enseignées que dans les principales villes du royaume et dans la capitale, on établira dans ces villes, des cours particuliers, en préférant celles dont les garnisons sont très nombreuses, pour les écoles de l'art militaire, celles dont les fortifications sont le plus remarquables, pour l'école des ingénieurs et des artilleurs, les ports de mer pour les écoles de la marine, et les villes voisines des pays à mine, pour l'école des métallurgistes. Il y aura donc des professeurs particuliers pour la jurisprudence, pour l'art militaire, pour la marine, pour le génie, pour l'artillerie, pour la médecine, pour l'anatomie, pour la chirurgie, pour la pharmacie, pour l'art vétérinaire, pour l'architecture, pour la peinture, pour la sculpture, pour les mathématiques transcendantes et pour l'astronomie; et le professeur de cette dernière science aura le secours d'un observatoire et correspondra pour l'avancement des sciences, avec les savants chargés de diriger les observatoires de la capitale. Toutes ces chaires répandues dans les principales villes du royaume et particulièrement consacrées aux jeunes gens qui

auront déjà suivi le cours général d'études et qui voudront se rendre propres à un état particulier, se retrouveront dans la capitale; et de plus, ce centre où tous les rayons politiques, commerciaux et littéraires doivent aboutir, et où, par conséquent, doit être le véritable foyer de l'instruction et du goût, présentera des chaires particulières, pour les connaissances qui ne sont nécessaires ou utiles qu'à un très petit nombre de citoyens. Il y en aura une pour le suédois, le danois, le hollandais, le russe et le polonais; une autre pour l'arabe, le turc et le persan; une autre pour l'indien, le malais, le chinois et le tartare; une autre pour le grec; une autre enfin pour l'hébreu et le syriaque. Toutes ces chaires, tant dans la capitale que dans les autres grandes villes, pourront être isolées ou réunies toutes ou plusieurs ensemble, ou ajoutées au collège proprement dit et plus ou moins multipliées, suivant que les administrateurs le jugeront convenable. On pourra également, lorsque dans une ville le nombre des élèves sera trop considérable, augmenter celui des collèges, ou dans chaque collège celui des professeurs consacrés à la même section; et je n'ai pas besoin d'ajouter que des livres élémentaires sur tous les objets de l'instruction gratuite, seront à différentes époques composés par ordre des représentants de la Nation, et distribués dans les différents collèges ou aux différents professeurs isolés.

Pour ce qui est de la théologie, nous devrions afin de suivre la rigueur de nos principes et en ne la considérant que comme nécessaire à un petit nombre de citoyens, n'en placer l'enseignement que dans les principales villes du royaume; mais son objet est trop élevé par sa nature sacrée, au dessus de tous les autres objets, pour qu'elle doive être soumise aux mêmes règles que les autres connaissances, et d'ailleurs il a été décidé par l'assemblée nationale, qu'un séminaire, c'est-à-dire une école de théologie, serait placée dans chaque département auprès du premier pasteur.

Il ne nous reste donc qu'à nous occuper encore un moment des collèges et à établir quelques principes relativement à la manière dont les jeunes gens y seront dirigés, encouragés, instruits.

Que le sentiment préside sans cesse à toutes les parties de cette nstruction et de cette direction. Que toute espèce de châtiment en soit bannie : malheur à ceux qui accoutumeraient les jeunes gens à l'ignominie! La patrie serait bientôt perdue. Que la privation des récompenses soit une des principales punitions qu'ils redoutent; ou qu'un redoublement de travail les force par exemple, à réparer le temps que leur négligence aura pu leur faire perdre. Que les professeurs remplissant les fonctions des pères dont ils occupent la place, en aient la tendresse et les soins empressés, et ils ne regretteront jamais la suppression de toutes les punitions barbares et avilissantes, dont des instituteurs aussi éclairés que vertueux, gémissaient depuis longtemps et qui, imaginées dans un temps d'ignorance et d'esclavage, ne peuvent pas être conservées dans un siècle de lumière et de liberté. Qu'on cherche à prévenir bien plutôt qu'à punir les fautes des jeunes gens : presque toujours leurs défauts n'ont tenu qu'à la manière de les élever absurde et tyrannique. Que *la vertu, la patrie*, soient pour eux des mots sacrés et pour ainsi dire magiques, avec lesquels on en obtienne tout. Que, toutes les fois qu'ils seront rassemblés, ils ne forment qu'une grande famille au milieu de laquelle on ne distingue que les plus vertueux et les plus

instruits. Que le temps qu'ils passeront dans leurs classes, ou à se préparer par l'étude aux leçons qu'ils doivent y recevoir, soit beaucoup plus court qu'il ne l'a été jusqu'à présent. Qu'ils n'y emploient qu'un petit nombre d'heures : le plan que nous proposons et d'après lequel les objets de leurs études seront très peu multipliés dans la même année n'exigera pas chaque jour de très longues instructions. Que, pendant le reste du temps, réunis et toujours surveillés, sans jamais être tourmentés ni asservis, ils jouissent de cette liberté à laquelle toute félicité est attachée. Qu'ils apprennent à n'obéir qu'aux lois, en n'étant jamais soumis à aucune autorité arbitraire, à aucune humeur chagrine, à aucun caprice bizarre. Qu'ils ne suivent le plus souvent et dans tout ce qui pourra être prévu que des règlements connus et auxquels ils auront concouru, autant que leur âge pourra le permettre. Ah! rendons l'adolescence heureuse; il est si aisé de faire sa félicité! Et d'ailleurs, quel bonheur dans un âge avancé peut entièrement dédommager des peines, des inquiétudes, de l'ennui qu'on aurait mis à la place de cette joie naïve, de cette candeur innocente, de cette sensibilité active, qui feront toujours l'apanage de l'adolescence, lorsque nous n'aurons pas voulu la dénaturer en la tyrannisant? Que l'enceinte où l'on rassemblera les jeunes élèves soit aussi agréable qu'elle pourra l'être : rien n'y sera magnifique, mais rien n'y choquera le bon goût; que tout y respire une élégante simplicité; que les murs en soient nus plutôt que d'être gothiquement chargés d'ornements ridicules, de statues disproportionnées, de tableaux mal peints; les impressions que les jeunes gens reçoivent dans quelque genre que ce soit influent plus qu'on ne pense sur la nature et l'étendue de leur esprit et de leurs talents. Que, dans les salles destinées à leurs exercices, dans leurs logements particuliers dans les diverses parties de l'édifice qui leur sera destiné, rien ne présente une obscurité lugubre : combien de citoyens ont été perdus pour la patrie, pour avoir eu leur âme flétrie par les objets sinistres dont on avait environné leur enfance! qu'on y multiplie les images sacrées des bienfaiteurs du genre humain; que tout parle à leurs jeunes cœurs d'humanité, d'amour de ses frères, de patriotisme, de dévouement généreux. Qu'ils emploient leurs talents à multiplier ces images; qu'ils cherchent à laisser par là un doux souvenir de leur enfance dans le lieu où elle aura été soignée; bientôt leurs productions mériteront d'être conservées; elles les rappelleront à la génération qui les remplacera : et lorsque, fatigués des orages de la vie, ils viendront revoir l'asile tranquille où ils auront passé leurs premiers jours, et peut-être leurs seuls jours de calme et de bonheur, quelles douces larmes leur fera répandre la vue des ouvrages de leur enfance, gardés avec soin et chéris par les fils de leurs concitoyens! Qu'on prodigue autour de nos jeunes élèves la verdure et les fleurs; qu'on les mène souvent à la campagne, au milieu de ce spectacle si magnifique et si auguste des merveilles de la nature que leurs études leur rendront si intéressant. Que, dans les jours solennels où on les réunira pour rendre à l'être des êtres un hommage plus apparent de leur amour et de leur reconnaissance, on les conduise hors de l'enceinte des villes, surtout si la belle saison a déjà commencé de régner; qu'on les rassemble sous des arbres touffus; qu'ils y élèvent eux-mêmes un autel de gazon, et que ceux dont les talents seront déjà perfectionnés joignent

le langage touchant de la musique à celui de leurs cœurs. Que les arts se mêlent ainsi à la plus sainte de leurs actions; qu'ils se mêlent aussi à leurs jeux, mais volontairement, et qu'ils les embellissent, sans que les vives jouissances qu'ils procurent soient jamais troublées par une contrainte inutile.

Que leurs professeurs, ou plutôt leurs conducteurs, leurs pères reçoivent de ceux dont ils élèveront les enfants les plus grandes marques de reconnaissance et de respect. Que non seulement un traitement avantageux les dédommage de leur temps, de leurs soins assidus, de leurs sollicitudes, mais que les récompenses les plus honorables soient accordées à leurs fonctions sacrées, par la patrie, qui leur devra ses défenseurs, ses ornements, ses soutiens. Et lorsque leurs forces affaiblies ne leur permettront plus de remplir ces devoirs si touchants, que tous les dédommagements leur soient accordés, et qu'ils puissent, dans une heureuse retraite, jouir en paix du souvenir de leurs travaux, de l'estime de leurs contemporains, et de l'amour de ceux qu'ils auront si souvent nommés leurs fils. Quels instituteurs l'État n'aura-t-il pas alors pour ses enfants, et quels citoyens ne donneront-ils pas à la patrie!

Mais nous avons aussi à penser à cette portion de la société de laquelle dépendent notre bonheur, nos vertus et souvent même notre instruction. Que les femmes aient aussi leur enseignement gratuit, mais tel qu'il leur convient. Qu'elles acquièrent gratuitement toutes les connaissances qui peuvent être utiles à leur sexe, et que les facilités qu'elles auront pour y parvenir soient, d'après les principes que nous avons établis, proportionnées à l'importance politique de ces mêmes connaissances. Nous le leur devons pour elles; et nous le devons pour nous à celles qui élèvent nos premières années, et qui rendront à nos neveux, avec tant de grâce et de charme, toutes les vertus, toutes les instructions qu'elles auront reçues.

Des maîtresses leur transmettront ces connaissances : elles leur apprendront, dans chaque municipalité, la morale, les principales lois, l'arithmétique et l'économie domestique; dans chaque district, les procédés des arts et des manufactures auxquels elles sont propres, ainsi que les principes des divers genres de commerce qui peuvent leur convenir; et enfin, dans chaque département, la géographie et les éléments des principales parties de l'histoire naturelle, l'histoire civile, les principes de la grammaire générale, le dessin et la musique.

A Paris, le 23 juin 1790.

# CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

---

## LETTRE DE LA PRUSSE RHÉNANE

### LES CATALOGUES DES LIVRES CLASSIQUES

Dans le tome II de la *Revue*, p. 484, vous avez publié un décret ministériel concernant le catalogue des livres classiques recommandés pour l'usage des lycées et collèges (13 octobre 1881). Ce décret nous a donné à penser. Vous aviez auparavant, en France, le cadre le plus restreint de livres autorisés dans les écoles. Le nouveau décret est tout à fait libéral : il « recommande et n'impose pas » ; et en outre, les assemblées de professeurs pourront désigner des ouvrages qui ne figurent pas au catalogue.

Il sera intéressant pour vous d'observer les résultats que donnera cette mesure en France. Elle se rapproche des dispositions adoptées chez nous, en Prusse. Nous n'avons pas, comme c'est le cas en Bavière, un catalogue d'ouvrages exclusivement autorisés. Dans chaque cas particulier, lorsque le directeur, soit seul, soit d'accord avec les professeurs des branches spéciales, désire introduire un nouveau livre, il doit solliciter l'autorisation de l'administration provinciale, et si l'ouvrage en question n'a encore été l'objet d'aucune autorisation, c'est le ministre lui-même qui doit préalablement émettre un avis favorable. Quand il s'agit de livres qui touchent à la religion, l'approbation de l'autorité ecclésiastique est nécessaire. De cette manière, il est arrivé, en Prusse, qu'une quantité considérable de livres classiques sont entrés dans l'usage et que la production de ce genre de littérature est encore très florissante.

Il y a quelques années, le ministre a fait dresser la liste de tous les livres autorisés et en usage dans les écoles secondaires. Les titres de ces ouvrages remplissent 102 pages in-8, en petits caractères, et s'élèvent au nombre de 1,544, en omettant les lexiques et les éditions classiques des auteurs grecs, latins, français, etc., ainsi que les livres d'église, tels que bibles et cantiques. C'est là un chiffre effrayant de livres qui sont proposés au choix, un véritable embarras de richesses. Il en résulte que dans quelques branches de l'enseignement, il y a plus de la moitié de tous ces livres qui ne sont employés que dans une seule école, par exemple, en mathématiques, en chant, en français, en grammaire allemande ; dans 22 branches sur 24, il n'y a pas la moitié des livres autorisés qui soient adoptés dans plus de quatre écoles. De là naît cet inconvénient que si un élève est contraint par les circonstances de quitter un gymnase pour un autre, la plus grande partie de ses livres classiques ne peuvent plus lui servir, et qu'il est obligé chaque fois de s'acheter toute une bibliothèque nouvelle. C'est là une charge souvent lourde pour beaucoup de parents. Il est évidemment absurde d'admettre que si trois gymnases répartis sur une surface de

quelques kilomètres carrés emploient des livres différents, cette diversité ait son origine dans de respectables traditions, alors que, la plupart du temps, la seule cause est simplement le bon plaisir du corps enseignant dans sa composition accidentelle.

Cette multiplicité a bien aussi son côté avantageux ; elle assure le progrès par la liberté et grâce à elle la recherche des meilleurs moyens d'enseignement ne risque pas de se ralentir. C'est un avantage, car chez nous aussi la parole de votre ministre trouve son application : « Notre matériel scolaire est loin d'être parfait. »

Néanmoins le ministre de Prusse a été quelque peu étonné d'une si grande abondance de livres, et il a senti la nécessité de mettre les écoles à l'abri d'une fâcheuse incertitude et d'un gaspillage que l'introduction d'innovations d'une valeur douteuse entraîne inévitablement avec elle. Seulement comme il est malaisé de retirer une autorisation une fois donnée, il sera difficile de raccourcir notre gigantesque catalogue. Nous estimons que, pendant longtemps encore, ce résultat sera la conséquence du régime libéral dont jouissent les livres classiques, quelque effort qu'on fasse, et que c'est seulement par le refus des écoles et par un choix fait avec soin dans les assemblés des professeurs d'après une liste des livres recommandés que pourra se produire un accord nécessaire dans l'emploi des livres classiques, accord qui n'est pas non plus sans importance au point de vue d'une éducation harmonique de la nation.

# NOUVELLES ET INFORMATIONS

## LE CUMUL EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT

Nous nous faisons un plaisir de citer dans son entier l'article suivant de M. Edmond About, sur le cumul en matière d'enseignement :

Que voulez-vous? c'est plus fort que moi, mais mon vieux sang universitaire entre en ébullition chaque fois que j'entends un incapable ou un ignorant déblatérer contre le cumul en matière d'enseignement.

Je supplie l'honorable M. Roque de Filhol de ne prendre pour lui ni l'une ni l'autre de ces épithètes. Il n'est pas ignorant, car, à la suite de l'insurrection communale, il a reçu longtemps, en Nouvelle-Calédonie, les leçons de l'adversité; et il est encore moins un incapable, car, peu de temps après son retour à Puteaux, il a eu le talent de se faire élire au lieu et place de mon vieil ami Deschanel, qui avait fait cent démarches en sa faveur. Mais ce mot cumulard est à la fois si bête et si prétentieux, et il a produit de tout temps une telle impression sur la masse des intelligences obtuses, que je voudrais le chasser du dictionnaire à coups de pied.

Depuis l'heure bénie où j'ai été initié aux mystères de l'*A B C* par un vieux garde forestier qui cumulait scandaleusement ses fonctions avec l'enseignement primaire, jusqu'à ma dernière année d'École normale, j'ai toujours vu la chaire occupée, et très dignement occupée, par quelqu'un de ces odieux cumulards. Et je n'en sais pas un dans le nombre qui se soit enrichi, pas un qui ait vécu à l'aise, pas un qui n'ait sué sang et eau pour élever sa famille, pas un qui ait mené le même train que les chefs de rayon du *Printemps,* du *Louvre* ou du *Bon Marché.*

Mardi dernier, dans le petit village de banlieue où je passe la belle saison, nous rendions les derniers devoirs à un cumulard de vingt-cinq ans, mort à la peine. Il était instituteur communal, secrétaire de la mairie, chantre, bedeau et sonneur de cloches à l'église, et géomètre-arpenteur par-dessus le marché. Les émoluments réunis de ces diverses fonctions s'élevaient au total à dix-huit cent francs par an. Si les ingénieux démagogues de la Chambre avaient fait passer l'article premier de leur joli projet de loi, mon regretté maître d'école n'aurait pas eu le temps de mourir de la poitrine; il serait mort de faim.

Dans l'enseignement secondaire, pourquoi avons-nous eu le bonheur d'être enseignés par des maîtres jeunes et vieux qui étaient tous des hommes de premier ordre? Parce que chacun d'eux était libre de cumuler peu ou prou et d'ajouter un petit supplément au revenu mesquin du collège. Les savants très distingués et quelquefois illustres qui, sous le titre modeste de maîtres de conférences, venaient nous voir deux fois par semaine à la rue d'Ulm, étaient des professeurs de la Sorbonne ou

du Collège de France. Ils cumulaient impudemment, impunément, et c'était bien heureux pour nous. Heureux aussi, je dois le dire, pour les finances du pays.

Ce point de vue n'est pas à dédaigner sous un régime qui a grossi de deux cent quatre-vingts millions le total des salaires officiels, et dans un temps où il devient assez difficile de joindre les deux bouts du budget. Un professeur au Collège de France est payé de ce chef quinze mille francs par an. Si par surcroît il fait un cours à l'École normale, la somme des deux traitements est portée à vingt mille, c'est-à-dire au maximum de grands canonicats universitaires. Interdisez ce cumul et il arrivera de deux choses l'une : ou bien l'État devra payer à deux professeurs éminents, s'il en reste, quinze mille francs par tête, c'est-à-dire grever le budget d'un chiffre supplémentaire de dix mille francs; ou bien il faudra recruter les maîtres de conférences de l'École parmi les débutants de l'enseignement secondaire, ceux qui dans un lycée ne gagnent pas plus de cinq mille francs. M. Mommsen, pour un seul cours, en reçoit trente mille à Berlin. Et comme l'Université de Leipzig lui offrait davantage, les Berlinois lui ont donné cumulativement un emploi de bibliothécaire, créé exprès pour lui. La commission Roque de Filhol, si elle avait un Mommsen sous la main, le mettrait en demeure d'opter.

Nous avons des écoles spéciales, Polytechnique, Ponts et Chaussées, Mines, Saint-Cyr, Centrale, Arts et Métiers, qui empruntent à l'Université ses maîtres les plus éminents et les payent fort peu, parce que le cumul est permis. Nous fondons les lycées de filles et nous y attirons les élèves par le talent et la réputation des professeurs qui tous, sans exception, sont empruntés à la vieille Université. Où recruterait-on ce personnel, je vous prie, et au prix de quels sacrifices, si le cumul était interdit?

Lorsque la Chambre voudra sérieusement épargner les deniers publics, soulager le contribuable qui n'en peut plus; elle ne s'en prendra pas au cumul, mais aux sinécures. Nous en sommes littéralement dévorés; on en a fait sous tous les régimes et en particulier depuis dix ans une véritable débauche. Sans parler des fameux inspecteurs dont M. Hérisson, ministre du commerce, n'a jamais pu produire les carnets d'inspection, parce qu'ils n'ont jamais rien inspecté, la France est condamnée à nourrir tout un état-major d'inspecteurs dont les trois quarts sont inutiles. Les seuls qui gagnent leur argent appartiennent aux Finances ou à l'Université.

Mais rien n'est plus injuste et plus déraisonnable que d'interdire aux membres du corps enseignant le cumul des fonctions dans lesquelles ils se dépensent eux-mêmes. S'il me plaît de faire à moi seul le travail de deux hommes, de professer en même temps à la Sorbonne et à l'École normale, par exemple, me reprocherez-vous d'émarger comme un professeur et demi? Or la prétention de nos plus grands universitaires ne va pas même jusque-là, puisque ces cumulards abominables, lorsqu'ils travaillent comme deux, ne touchent qu'un traitement et un tiers, et nous font largesse du reste. Un jour viendra peut-être où le talent, le savoir et le dévouement du professeur ne seront pas marchandés et dépréciés à outrance par les pouvoirs publics. Ce jour-là, nous reprendrons notre place à la tête du monde civilisé. En attendant, nous avons tout l'air de la céder complaisamment à d'autres.

## LES FACULTÉS CATHOLIQUES

Nous croyons devoir reproduire, à titre de document, un discours prononcé par Mgr d'Hulst, recteur de l'Institut catholique de Paris, au Congrès de Lille, le jeudi 16 novembre :

Messieurs,

C'est un grand embarras que l'embarras du choix. Entre plusieurs devoirs également importants, également difficiles, les timides, les pusillanimes (hélas ! il y en a même parmi les chrétiens) hésitent longtemps, puis se décident à ne rien faire. Entre plusieurs objets appétissants et qui excitent également leur gourmandise, les enfants, eux, hésitent aussi quelquefois; mais d'ordinaire ils se décident à tout prendre.

A Lille, quand il s'agit du bien à faire, il ne se trouve pas de pusillanimes : tout le monde ressemble à l'enfant gourmand. Les charges ont beau se multiplier, on n'hésite même pas; c'est à peine si l'on délibère. On prend tout, on soutient tout. Et le secret pour y réussir est toujours le même : comme inspiration, une foi indomptable; comme ressource, le produit du travail et de l'intelligence mis en coupe réglée par le sacrifice. Et quand la coupe réglée ne suffit plus, eh bien! il y a la coupe de futaie.

Ah! ce n'est pas ici qu'on peut avoir peur d'être indiscret en venant parler aux catholiques des nécessités de l'enseignement supérieur! Et cependant, ici comme ailleurs, plus qu'ailleurs, toutes les autres nécessités sont comprises. Je ne finirais pas si je voulais seulement énumérer vos œuvres. Je ne prendrai qu'un exemple : l'œuvre des écoles populaires. Sur ce terrain, généreux Lillois, vous exercez un véritable droit d'aînesse.

Sous l'Empire, si j'ai bonne mémoire, la municipalité de votre ville avait déjà offert au monde les prémices de la laïcisation. Oh! comme cela nous étonnait alors, même à Paris! C'est que nous n'étions pas encore instruits! nous ne savions pas encore que le progrès scolaire consiste à échanger les leçons de maîtres dévoués, capables et modestes, contre un enseignement inférieur en valeur, inférieur en moralité, mais qui a le double avantage de coûter deux fois plus cher et d'être tourné contre Dieu! Depuis lors, on a complété partout à la fois notre éducation. A cette époque, nous admirions les chrétiens de Lille, qui, sans hésiter un instant, avaient maintenu, à titre d'écoles libres, les deux écoles laïcisées.

Aujourd'hui, cet effort paraît bien petit à côté de tout ce qu'il a fallu entreprendre. Nulle part autant qu'ici le zèle et la charité ne savent varier leurs formes et multiplier leurs bienfaits.

Et c'est ici encore que cette œuvre coûteuse, gigantesque de l'enseignement supérieur obtient non pas, comme ailleurs, un succès d'estime, mais un concours efficace, persévérant, et qui ne recule même pas devant la magnificence d'une construction sans égale.

A une telle générosité, à une telle foi, ce ne sont pas des exhortations qu'il faut adresser, mais il est permis d'apporter des encouragements.

Et c'est ainsi, Messieurs, que j'ai compris mon rôle, quand les émi-

nents patrons des Facultés catholiques de Lille ont bien voulu assigner, en ma personne, à l'Institut catholique de Paris, une place fraternelle dans ce Congrès. Je me suis dit : il faut encourager ceux qui nous donnent de si grands exemples. Et pour cela que leur dirai-je? que l'épreuve ne sera pas de longue durée? qu'ils touchent au terme de leurs sacrifices? Non, je ne dirai pas cela, bien que je l'espère un peu. Mais je ne le dirai pas, parce que je n'en sais rien et qu'il n'y a que les mauvais soldats qu'on a besoin d'encourager par de vaines ou incertaines espérances. Aux vaillants on dit : Vous allez continuer l'effort, vous allez braver ce danger, donner ou subir cet assaut, endurer cette privation, cette fatigue ou cette souffrance, parce que la cause que vous défendez l'exige et que cela est grandement utile à cette cause.

Je viens donc vous parler de l'importance de notre enseignement supérieur catholique; non pas que je veuille traiter ce sujet dans son ensemble, ce serait une entreprise infinie. Mais s'il y a dans cette vaste question un aspect moins évident, moins aperçu du grand nombre, et qui soit cependant un aspect principal de cette grande œuvre, c'est celui-là que je voudrais vous montrer.

Or, Messieurs, c'est ma conviction profonde que beaucoup de nos amis et de nos bienfaiteurs ne voient pas l'affaire du haut enseignement par son grand côté. On est très frappé du danger que court la jeunesse en passant de la discipline du collège à la vie émancipée de l'étudiant.

Mais de simples associations de persévérance, des cercles, des internats comme on sait à faire à Lille, suffiraient à y parer. On est vivement préoccupé du péril qui menace non plus seulement les mœurs, mais la foi de cette même jeunesse, au contact d'une science athée ou dédaigneuse de toute croyance. Ici, je le reconnais, on est dans le vif de la question, et je ne vois pas d'autre remède au mal que celui qu'on a trouvé, en créant un enseignement supérieur dont la vérité catholique soit l'inspiration et la règle. Toutefois, ceux qui tiennent absolument à prendre notre œuvre en défaut peuvent dire que ce bien réel et nécessaire n'atteint qu'une minorité d'étudiants, minorité jusqu'ici trop faible pour justifier l'immensité des efforts et des sacrifices qu'on vous demande. A cela, Messieurs, je sais bien ce que vous êtes prêts à répondre. Un personnage de comédie disait : Il me plaît d'être battu. Vous dites : Il nous plaît de nous saigner aux quatre veines, même pour assurer à un petit nombre de jeunes hommes la conservation du trésor de la foi. Cela nous plaît, parce que les âmes n'ont pas de valeur marchande sur les places commerciales, et que, pour en mesurer l'excellence, il faut s'adresser à Jésus-Christ, qui nous répond : Chacune d'elles a coûté tout mon sang!

Et puis j'aurais encore autre chose à répliquer à ceux qui nous reprochent la disproportion entre le nombre de nos étudiants et le poids de nos sacrifices.

Je leurs dirais : Qui êtes-vous? amis ou ennemis? Si vous êtes ennemis, laissez-nous faire nos folies. La croix aussi est une folie, et nous l'adorons.

Si vous êtes amis et que vous trouviez nos rangs clairsemés, c'est votre faute : donnez-nous vos fils!

Toutefois, Messieurs, j'ai plus d'une fois senti que cette objection du nombre faisait impression sur la masse et embarrassait par moments nos

défenseurs. Ne serait-ce donc pas rendre service à ceux-ci que de leur montrer dans notre œuvre une utilité égale ou supérieure à toutes les utilités qu'on a déjà énumérées, mais qui, à la différence de celles-ci, ne dépend pas du nombre?

Eh bien, cette utilité, je la trouve dans *le rôle scientifique des Facultés catholiques*.

Je formule ma pensée en deux propositions :

1° Il nous faut des foyers scientifiques.

2° Nos Facultés répondent seules à ce besoin.

## I

Pourquoi nous faut-il des foyers scientifiques chrétiens?

Parce que la science aujourd'hui gouverne le monde et veut le gouverner contre Dieu et contre son Christ.

Cela est devenu une vérité banale; c'est un fait d'expérience qui frappe les esprits les plus distraits.

Le monde obéit de plus en plus à la préoccupation du bien-être matériel. Et il a foi en la science pour le lui donner. Sans doute, plus d'un mécompte l'attend dans cette voie. L'homme n'abdique pas impunément le souci de sa destinée morale. Quand on donne la préséance aux appétits, comment s'étonner qu'ils deviennent exigeants? Et quand on a énervé le devoir et tari l'espérance d'outre-tombe, comment désarmer l'égoïsme inassouvi qui se rue sur l'égoïsme satisfait? Mais enfin le courant est de ce côté-là. Et parce que la science dite positive apporte un concours important à l'augmentation du bien-être, non pas de tous, mais de plusieurs, on veut que tout se réduise à la science positive. On y ramène l'histoire, la philosophie et la morale. La liberté n'a plus sa place dans le mécanisme universel : la liberté de l'homme, qui n'est qu'un produit; la liberté de Dieu, qui n'est qu'un idéal.

Une fois lancé sur cette pente, on ne s'arrête plus : tout ce qu'on rencontre sur son passage, il faut le briser. Or, le christianisme est là, fait vivant, immense et irréductible au système. L'humble femme qui, dans sa chaumière, récite un *Pater;* l'enfant qui, sur le chemin salue la croix; ces petits, ces simples que le Christ a éclairés, donnent à chaque instant un démenti à la science athée : ils proclament Dieu Créateur, Dieu Rédempteur, Dieu Juge. Mais si Dieu est créateur, la matière ne suffit plus; s'il est rédempteur, la force n'est pas tout, l'empire est à l'amour; s'il est juge, l'homme n'est plus à lui-même sa loi. Il est donc vrai! La foi, le culte, la prière, voilà l'ennemi : *Tolle, tolle*, ôtez tout cela!

Vous le reconnaissez, Messieurs, ce cri sauvage. Je l'avoue, il ne m'effrayerait pas si c'était seulement le cri de la haine. La haine toute seule ne réussit pas à s'attacher les multitudes. Ce qui est grave, c'est qu'il est poussé au nom de la science. Or, c'est le privilège de la science de se faire adorer des hommes, surtout s'ils sont ignorants. Il y a en chacun de nous un héritage d'orgueil qui nous vient de Satan en passant par Adam pécheur. *Eritis sicut dii scientes.* Vous serez des dieux quand vous saurez tout, disait le tentateur. Cette parole séductrice n'a pas perdu le secret de se faire écouter. Et quand on vient dire aux illettrés ou aux demi-savants : les grands savants ont trouvé le mot de l'é-

nigme; ils ont réduit le monde à un problème de physique qu'ils achèvent de résoudre; il n'y a plus ni Dieu ni maître; oh! quand on dit cela, on a pour soi la foule des hommes, parce qu'on a pour soi l'armée des passions!

Et que répondre à cette foule trompée? Faudra-t-il essayer de la désenchanter de la science? Vous n'y réussiriez pas. Elle verrait en vous des apôtres de l'ignorance et des complices de la tyrannie.

Il y a mieux à faire, Messieurs. Il y a à démêler cette formidable équivoque qui confond sous un même nom les faits vrais et les idées fausses, les connaissances réellement positives et les conçeptions systématiques.

Dans ce qui fait l'objet du nouveau culte, tout ce qui appartient au vrai savoir est bon et vient de Dieu; tout ce qui est mauvais, tout ce qu'on tourne contre Dieu est objet de préjugé et non de science.

Voilà notre thèse, Messieurs. Et c'est la vraie.

Ah! si nous pouvions la faire prévaloir, c'en serait fait du règne scientifique de l'impiété. Il y aurait encore des savants impies, mais ils ne pourraient plus imposer l'impiété au nom de la science.

Cherchons donc un moyen de rendre notre démonstration éclatante et victorieuse.

Plusieurs moyens ont été essayés jusqu'ici.

On a pris une à une toutes les contradictions prétendues qui rendraient les dogmes chrétiens inconciliables avec la science; et l'on a montré par une analyse patiente que le conflit n'était qu'apparent. Mais le public a refusé son attention à ces discussions austères; il a répondu implicitement aux apologistes : Vos raisonnements me laissent indifférent; par conséquent, vos conclusions me trouvent sceptique.

Alors on s'est adressé de nouveau à ce public superficiel et on lui a dit : Vous ne vous intéressez point aux controverses, vous ne regardez qu'aux faits. Eh bien! voici un fait : bon nombre de savants sont chrétiens. Récusez-vous Leibnitz? Mettez-vous Newton en dehors de la science? Ampère, Cauchy, Biot sont-ils pour vous des obscurantistes? Ils furent croyants, néanmoins. Donc la science n'exclut pas la croyance.

La conclusion est assurément légitime. Si ces grands esprits, doués apparemment de quelque logique, ont pu se mouvoir librement dans le cercle de la pensée chrétienne, s'ils s'y sont trouvés assez à l'aise pour donner à leur génie scientifique l'essor que l'on sait, c'est qu'évidemment l'accord est possible. Une contradiction qu'ils n'ont point vue ne doit pas exister.

Mais si cette conclusion est légitime, il s'en faut qu'elle suffise à nous gagner l'adhésion générale. C'est un argument valable, mais un peu démodé et un peu énervé. Oui, nous dit-on, il y a eu autrefois, à l'origine du mouvement scientifique, de grands savants chrétiens. Ce n'est pas merveille : la science n'était pas née avant eux. Les siècles précédents les avaient faits chrétiens, et eux ils ont fait la science. Quoi d'étonnant qu'ils aient gardé l'empreinte de cette formation théologique qui avait si longtemps régi toute culture humaine? — Oui, encore, ajoute-t-on, il y a eu dans ce siècle plus d'un savant illustre qui n'a pas rompu avec les dogmes révélés ou avec le spiritualisme chrétien. Mais voyez comme ils se font rares aujourd'hui! On n'en voit pas qui se lèvent pour prendre la place de ceux qui tombent. L'idée qui domine la science et qui la meut

sans cesse vers de nouvelles conquêtes, c'est l'idée de la loi, mais de la loi qui se suffit à elle-même et qui n'a pas besoin de législateur.

Tout se développe dans le sens d'une évolution continue, fatale, dont la science travaille à tracer la trajectoire. Et les témoignages concordants des faits sont si favorables à cette donnée, qu'insensiblement tout homme qui respire l'atmosphère des laboratoires se trouve gagné à cette façon impersonnelle d'envisager la nature. Si donc il ne se fait plus de savants chrétiens, si la tendance définitive de la science est d'exclure les notions fondamentales sur lesquelles repose toute religion positive, comment admettre que la foi chrétienne ait été chez les maîtres dont vous invoquez le patronage, — et qui sont presque tous morts aujourd'hui, — autre chose qu'un prolongement des conceptions anciennes dans les esprits d'ailleurs ouverts aux initiations de l'avenir? Rien ne se fait par sauts dans le monde, et les hommes dont le génie a inauguré l'ère nouvelle devaient nécessairement payer un dernier tribut à ce passé qu'à leur insu peut-être ils travaillèrent à ensevelir.

Messieurs, voilà comment on se débarrasse de l'autorité des savants chrétiens. Ne croyez pas que j'invente cette façon de raisonner. Elle est au fond d'un grand nombre d'esprits dans notre temps. C'est à cette préoccupation qu'il faut répondre; ou bien, j'ose l'affirmer, c'en est fait du christianisme dans la classe lettrée et pensante. L'antagonisme irréductible de la foi et de la science passera pour chose acquise, et ce n'est pas la science qu'on sacrifiera.

Eh bien, Messieurs, je ne vois qu'une seule réponse possible, réponse de fait, comme on en veut aujourd'hui. Il faut créer des foyers scientifiques chrétiens.

*Créer*, c'est-à-dire faire à nouveau quelque chose qui ne soit pas, comme on dit, un prolongement du passé. Créer des *foyers scientifiques*; non pas produire çà et là et comme par aventure quelques résultats scientifiques d'une réelle valeur, mais ouvrir des sources permanentes de vrai savoir, de savoir supérieur, authentique et s'imposant au respect des hommes de science par des caractères indiscutables.

Enfin, il faut que ces foyers scientifiques soient chrétiens; que non seulement l'orthodoxie y soit en sûreté, mais que l'inspiration dominante y soit la pensée chrétienne; que ceux qui se formeront là respirent l'atmosphère chrétienne, en telle sorte qu'on ne puisse pas dire que la rencontre dans les mêmes esprits de la foi et de la science soit une rencontre fortuite et le rapprochement accidentel de deux choses naturellement disparates et incohérentes entre elles.

Voilà bien, n'est-il pas vrai, les conditions du problème. Si nous ne faisons pas cela, la possibilité actuelle d'allier la croyance et le savoir restera chose douteuse aux yeux de nos contemporains. Si, au contraire, nous le faisons, la démonstration sera complète, elle sera triomphante. Deux états d'esprits qui naissent et se perfectionnent dans le même milieu, sous les mêmes influences, ne sont décidément pas exclusifs l'un de l'autre. Il n'y a plus de légèreté, d'inattention qui tienne. L'accord est évident, et la mauvaise foi reste la seule ressource de ceux qui voudront persister à le déclarer impossible.

II

Et maintenant, Messieurs, où sont-ils les foyers scientifiques chrétiens? Où étaient-ils il y a dix ans, alors que l'enseignement supérieur appartenait encore tout entier au monopole universitaire? Ils n'étaient pas dans l'Université elle-même, quelles que fussent les croyances personnelles d'un certain nombre de ses maîtres; et, comme il n'y avait rien en dehors d'elle, ces foyers n'existaient nulle part.

Aujourd'hui, où peuvent-ils être? Ce n'est assurément pas chez quelques savants isolés. Du cabinet d'un homme de science, il peut sortir un livre, une découverte, un instrument de travail. Mais je ne vois pas réunies là les conditions que nous énumérions tout à l'heure et d'où dépend la démonstration que nous cherchons. Si ce savant isolé est chrétien, c'est là un fait individuel, ignoré du grand nombre. Un croyant à lui seul ne constitue pas un milieu chrétien, ne suffit pas à donner la marque chrétienne à tout ce qui sort de ses mains, à faire bénéficier la foi chrétienne de tout ce qu'il peut conquérir pour lui-même d'autorité ou de gloire.

Avouons-le, le foyer scientifique qu'il nous faut ne peut se rencontrer que dans une grande institution d'enseignement : là où sont rassemblés tous les moyens de travail; là où les bibliothèques, les laboratoires, les collections mettent l'outil à la main aux amateurs du grand savoir; là où la nécessité d'instruire les autres, l'émulation d'un savant voisinage, l'aiguillon de la concurrence avec des établissements rivaux, l'échéance des examens, l'exigence des programmes, le souci des carrières, tous ces stimulants d'activité intellectuelle, qui ne se trouvent nulle part ailleurs, déterminent un courant permanent d'efforts dirigés vers la conquête de la haute sience.

Voilà ce que c'est qu'un foyer scientifique. Mais ne reconnaissez-vous pas à ce portrait nos établissements d'enseignement supérieur? C'est précisément pour y ramasser tout ce *monde* de connaissances actives et chercheuses que nous avons sollicité et obtenu le droit de les appeler des *Universités*. On nous a ôté le nom, on n'a pas pu nous ôter la chose. Nos groupes de Facultés sont faits pour constituer de grands foyers scientifiques.

En même temps, il faut que ce soient des foyers chrétiens. Cette condition est facile à remplir dans nos grandes écoles, fondées, entretenues, gouvernée par nos évêques. approuvées, bénies, encouragées par le Souverain Pontife. Partout ailleurs et sous toute autre forme, la condition d'orthodoxie et d'inspiration catholique serait moins assurée, en tout cas moins évidente, et si l'on voyait se produire des résultats scientifiques, on serait moins certain de leur provenance chrétienne.

Comprenez-vous maintenant, Messieurs, ce que j'appelais en commençant le côté inaperçu et le grand côté de notre œuvre? Nos Facultés catholiques doivent être des foyers scientifiques chrétiens; seules elles peuvent être des foyers scientifiques chrétiens; donc seules elles répondent pleinement à ce qui est le grand *desideratum* de l'heure présente, le besoin le plus profond des âmes, l'intérêt le plus élevé et le plus durable de la société chrétienne. Seules elles sont appelées à démentir

sous une forme actuelle et décisive l'antagonisme mortel qu'on dénonce entre la science, qui est nécessaire à l'esprit de l'homme, et la foi, qui est nécessaire à son cœur; entre la science, qui tend à régir la vie présente, et la foi qui dispose de la vie future.

Or, Messieurs (et voici, avec mon dernier mot, le suprême encouragement que je vous apporte); or, cette partie vraiment supérieure de notre mission ne dépend pas autant qu'on pourrait le croire du nombre de nos étudiants. Elle sera surtout le lot de nos maîtres et celui de nos amis. Que nos maîtres soient savants; qu'ils impriment à l'enseignement de nos Facultés catholiques une marche à la fois progressive et sage, qu'ils soient tout ensemble les hommes de la tradition et les hommes de la découverte; qu'ils réagissent contre des innovations imprudentes dans l'ordre des études littéraires, tout en prenant leur part des conquêtes de l'érudition moderne; qu'ils gardent à l'esprit français ses qualités natives de clarté, de vivacité et de goût, tout en inspirant à leurs élèves le courage de la recherche et le culte de l'exactitude; qu'ils maintiennent la philosophie en contact avec la doctrine, sans l'isoler du commerce avec les faits; qu'enfin dans l'ordre des sciences exactes ou positives, ils se montrent les émules hardis et heureux de ces grands devins, de ces Œdipes modernes qui arrachent au Sphinx ses plus mystérieux secrets; — que, pour leur faciliter cette tâche, les administrateurs de nos Écoles supérieures fassent ce qu'on fait à Lille : qu'ils ne marchandent pas aux hommes de science les instruments de travail; — et, parce que cela coûte cher, que nos bienfaiteurs ne plaignent pas des sacrifices dont le fruit promet d'être si abondant et si doux.

Voilà nos vœux, Messieurs. Est-ce qu'ils sont chimériques? Est-ce qu'il faut attendre, pour les voir remplis, que vos élèves égalent en nombre ceux qui fréquentent les écoles de l'État? Est-ce que la partie de l'œuvre qui est déjà faite et qui vit sous vos yeux ne contient pas déjà tous les éléments de ce radieux avenir? Et quand vous aurez contribué, par votre appui moral et matériel, à créer des foyers scientifiques chrétiens, d'où partira l'hommage libre et glorieux rendu par la parole de l'homme à la parole de Dieu, est-ce que vous ne voyez pas que la bénédiction du nombre viendra comme d'elle-même s'ajouter à toutes les autres? Qu'avant tout la science accepte la souveraineté de Dieu : *Quærite primum regnum Dei!* Et le reste vous sera donné par surcroît : *Et cætera adjicientur vobis!*

---

## LA CRÉATION DE CENTRES UNIVERSITAIRES EN FRANCE

Avant de quitter le ministère de l'Instruction publique, M. Jules Ferry a adressé aux recteurs, le 17 novembre 1883, l'importante circulaire qui suit :

MONSIEUR LE RECTEUR,

Il a été facile de voir dans les diverses mesures que j'ai prises depuis près de cinq ans relativement aux Facultés, que j'attachais la plus grande importance à tout ce qui pouvait développer dans l'enseignement supé-

rieur le sentiment de la responsabilité, l'habitude de s'administrer soi-même. Nous aurions obtenu un grand résultat s'il nous était possible de constituer un jour des Universités rapprochant les enseignements les plus variés pour qu'ils se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leurs affaires, pénétrées de leurs devoirs et de leur valeur, s'inspirant des idées propres à chaque partie de la France, dans la variété que comporte l'unité du pays, rivales des Universités voisines, associant dans ces rivalités l'intérêt de leur prospérité au désir qu'ont les grandes villes de faire mieux que les autres, de s'acquérir des mérites particuliers et des titres d'honneur. Je ne me dissimule pas que le temps est nécessaire pour un tel succès, que, dans ces sortes d'entreprises, quelque légitimes que soient les ambitions, il ne faut rien précipiter, rien hasarder. Il me semble cependant, après les résultats obtenus jusqu'ici, que la question peut être tout au moins mise à l'étude. Dans ce grave sujet, comme dans tous les autres, c'est surtout de l'opinion du corps enseignant, de ses lumières et de son dévouement, qu'il faut espérer de sérieux progrès; je crois donc devoir l'appeler à me faire connaître ses vues. Il est inutile de dire qu'aucune restriction n'est mise à la liberté de chacun dans les discussions qui seront ouvertes d'abord dans les Facultés, dans les Écoles supérieures et dans les Écoles préparatoires, ensuite dans les Conseils académiques. Le sujet est assez important pour que le temps d'y réfléchir ne soit pas limité. Il suffira que les délibérations des Facultés puissent être soumises aux Conseils académiques dans la session de juillet. Si même un délai plus long est nécessaire, il n'y a qu'avantage à le prendre; la seule chose importante est de faire une étude approfondie.

J'indiquerai une suite de questions qui me paraissent devoir être étudiées et que je prie les Facultés de discuter successivement pour que les opinions soient plus faciles à résumer et à comparer. Les Facultés traiteront ensuite toutes celles qu'elles jugeront dignes de leur examen.

I. — Des Universités. — Y a-t-il avantage à réunir les Facultés d'un même ressort en une Université? — Quels services rendrait cette mesure?

II. — Quelle autonomie serait à souhaiter pour chaque Faculté dans l'Université?

III. — Quelle devrait être l'administration de cette Université? — Devrait-il y avoir un conseil composé des doyens et d'un délégué annuel élu par chaque Faculté?—Ce conseil devrait-il être composé d'autre sorte?

IV. — Le doyen devrait-il être élu? — Devrait-il être annuel? — Y aurait-il avantage à adopter d'autres règles?

V. — Quelles seraient les attributions du conseil de l'Université? Attributions d'ordre scientifique, attributions d'ordre administratif?

VI. — Quel serait le chef de l'Université? — Que faudrait-il penser d'un chef élu et annuel qui pourrait être appelé président de l'Université? — Comment serait-il nommé? — Quelles seraient ses attributions? Du rôle du président par rapport au conseil?

VII. — Du rôle du recteur actuel, représentant le pouvoir central.

VIII. — Quelle partie du budget actuel des Facultés devrait être à l'entière disposition de l'Université? — Pourrait-on admettre que l'on constituât une dotation annuelle, calculée d'après la moyenne des budgets des Facultés, dans chaque ressort, durant les cinq dernières années?

IX. — La personnalité civile accordée aux Facultés leur assurerait-elle des avantages importants, en rendant les dotations plus faciles, en

engageant plus encore qu'aujourd'hui toutes les municipalités à considérer les Universités comme des institutions à la prospérité desquelles elles doivent contribuer ?

X. — Quels devraient être le maximum et le minimum des droits de l'État ?

XI. — Quels sont les moyens les plus propres à développer dans les Universités la vie et l'esprit de progrès ?

Les corps appelés à délibérer sont invités à résumer leurs vues dans la forme consacrée pour les projets de lois et de décrets.

La constitution d'Universités, s'administrant elles-mêmes sous la haute autorité de l'État, est certainement un idéal qu'il faut s'efforcer d'atteindre, mais il importe de tenir compte de l'esprit public, du passé de notre pays, des différences d'habitudes qu'on remarque entre les diverses Facultés, de traditions déjà anciennes parmi les professeurs et dans l'opinion. Notre seule préoccupation, à vous et à moi, doit être d'assurer un progrès sérieux, facile à obtenir par des moyens simples et pratiques. Nous n'avons pas le droit de faire des expériences dont le résultat serait douteux ; si la moindre incertitude peut subsister sur le succès des changements que je soumets à l'examen des Facultés, elles ont le devoir de le dire ; ajourner une réforme, pour les esprits qui n'ont en vue que le bien public, est souvent le meilleur moyen d'en rendre le triomphe facile et complet quelques années plus tard.

Vous voudrez bien, en résumant tous les avis qui auront été exprimés, me donner votre opinion personnelle.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

Pour copie conforme :
*Le conseiller d'État,*
*Directeur de l'enseignement supérieur.*

---

## L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALSACE

Voici la réponse du maréchal de Manteuffel à une pétition signée par plus de cinq cents pères de famille et relative à l'enseignement du français dans les écoles secondaires :

*A Monsieur L. Menegoz-Aufschlager, négociant à Strasbourg.*

Strasbourg, le 28 novembre 1883.

J'ai l'honneur de vous faire savoir que, pour le moment, je ne puis donner suite à la pétition que vous m'avez remise dans l'audience d'hier. Le conseil supérieur de l'instruction publique n'a adopté le nouveau programme scolaire qu'après de longues délibérations et après avoir consulté une commission *ad hoc*, qui comptait dans son sein beaucoup d'Alsaciens-Lorrains. L'expérience pourra seule montrer si des modifi-

cations y devront être apportées. Lorsque, à la fin de l'année scolaire, il sera prouvé que, malgré la nouvelle méthode prévue dans le programme pour l'enseignement du français, deux heures de français par semaine dans les gymnases, — dans les Realschulen le nombre des heures consacrées à l'enseignement du français est fixé à quatre et à cinq, — sont insuffisantes, chaque directeur pourra, comme il y est autorisé, demander des changements dans la répartition des heures attribuées chaque semaine aux différentes matières d'enseignement. Il n'est nullement entré dans l'esprit du conseil supérieur de l'instruction publique de donner des prescriptions à jamais immuables.

Je remercie MM. les pétitionnaires d'avoir rejeté l'idée qu'on veuille extirper la langue française en Alsace-Lorraine. En établissant le nouveau programme d'études, on n'a eu d'autre but que de préserver les élèves, conformément à l'avis des médecins, d'être accablés de devoirs.

Si vous comparez ce programme avec l'ancien, vous verrez que le nombre de leçons a été diminué pour toute une série de matières d'enseignement, et, en jetant un regard sur la page 32 des prescriptions générales pour l'enseignement secondaire, vous verrez au paragraphe 5 que, dans l'examen de sortie, on exige des élèves qu'ils sachent s'exprimer couramment en français, traduire en cette langue des morceaux de prose ne présentant pas de difficultés particulières et qu'ils l'écrivent avec quelque facilité. Dans l'ancien programme, la facilité de parler et d'écrire le français n'était pas exigée. L'expérience pourra seule montrer si deux heures de français par semaine ne suffisent pas pour atteindre ce but, et je pense, par conséquent, que le plus sage sera d'ajourner la question à la fin de l'année scolaire.

Je vous prie de vouloir bien communiquer ma réponse à ceux de vos concitoyens qui ont signé la pétition avec vous.

*Le statthalter d'Alsace-Lorraine.*

De Manteuffel, feld-maréchal.

---

## LES DIX PREMIÈRES ANNÉES DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

M. le prosecteur Adolphe Michaelis, professeur d'archéologie, a résumé l'année dernière un certain nombre de renseignements, sur les débuts de l'Université allemande de Strasbourg.

Cette Université, organisée par M. de Roggenbach, a ouvert ses cours le 1er mai 1872, mais ses statuts n'ont été définitivement réglés que par décret du 24 février 1875. Ils sont, en général, copiés sur ceux des autres Universités allemandes, mais il s'y trouve cependant quelques innovations de détail. C'est ainsi que la Faculté de philosophie est divisée en deux sections comme en France, et que les professeurs sont autorisés à prendre leur retraite à l'âge de 65 ans. Le corps enseignant s'élève actuellement à 66 professeurs ordinaires, parmi lesquels, 4 émérites, 1 professeur honoraires, 11 professeurs extraordinaires et 27 *privat docenten* plus 3 lecteurs; en tout 104 maîtres, qui font 250 cours ou conférences.

Pendant cette première période décennale, 13 professeurs ordinaires

et 14 professeurs extraordinaires ont quitté l'Université pour des positions équivalentes ou supérieures. Les Facultés ont habilité 45 *privat docenten*. 9 d'entre eux ont été appelés comme professeurs à d'autres Universités, 5 sont devenus professeurs sur place, 6 ont accepté diverses fonctions au dehors. Six professeurs ont reçu l'éméritat.

Le chiffre des étudiants immatriculés était, le premier semestre, de 220. Il s'élevait, dans le semestre 1881-82, à 788, qui se décomposent ainsi entre les diverses nationalités : Alsaciens, 209; Allemands, 475; étrangers, 104. La plupart des étudiants des premières années étaient venus à Strasbourg avec l'intention d'y rester jusqu'à l'achèvement de leurs études universitaires; 15 étudiants ont été exclus de l'Université; une corporation a été dissoute. Il existe actuellement à Strasbourg 3 *corps* d'étudiants, 2 Burschenschaften, 13 sociétés diverses consacrées à l'étude, et 6 autres au plaisir.

Le nombre des bourses s'accroît assez vite et atteint déjà un chiffre assez considérable. La fondation de *Saint-Thomas* y contribue pour une large part.

La bibliothèque de l'Université possède 524.000 volumes qui proviennent en partie de donations et de souscriptions. Le nombre des volumes donnés en lecture s'élevait à 67,000 en 1881 sans compter les ouvrages consultés dans la salle de travail de la bibliothèque et les nombreuses revues qui sont à la disposition des lecteurs dans le cercle académique. En tout 440,000 volumes prêtés en dix ans, pour les deux tiers à des membres de l'Université.

On sait qu'on élève en ce moment, sur un plan grandiose, de nouvelles constructions qui réuniront toutes les Facultés, en ce moment disséminées, et où tous les services seront installés avec un luxe et un confort encore inconnus dans nos Académies françaises et même en Allemagne.

---

## LES COURS LIBRES

Nous publions ici, à raison de son importance, un arrêté relatif au règlement pour les cours libres à la Faculté de médecine de Nancy :

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Vu le décret du 24 juillet 1883;

Vu la délibération de la Faculté de médecine de Nancy, en date du 12 novembre 1883,

Arrête :

Ainsi qu'il suit le règlement pour les cours libres à la Faculté de médecine de Nancy :

Article premier. — Les docteurs en médecine, reçus devant une Faculté française, peuvent être autorisés à faire des cours libres gratuits ou rétribués, dans les amphithéâtres de la Faculté de médecine de Nancy.

Art. 2. — Toute demande d'ouvrir un cours libre doit être adressée au Doyen de la Faculté, avant le 1er juillet, pour les cours du semestre d'hiver ; avant le 1er février, pour ceux du semestre d'été.

Art. 3. — Toute demande doit faire connaître les grades, les titres du candidat, les ouvrages qu'il a publiés, les fonctions qu'il a exercées, le

programme détaillé du cours qu'il veut professer. Il déposera au secrétariat de la Faculté son diplôme ou un certificat légalisé constatant qu'il a obtenu le titre de docteur en médecine dans une Faculté française.

Art. 4. — L'autorisation d'ouvrir un cours libre est accordée par l'assemblée des professeurs, sur le rapport du doyen. Cette autorisation est donnée pour un semestre; elle est toujours révocable. Si le cours est payé, la Faculté fixe un maximum pour la rétribution. Procès-verbal de la délibération est envoyé au recteur.

Art. 5. — Tout membre du corps enseignant, professeur ou agrégé, peut être autorisé par la Faculté à faire un cours en dehors du programme officiel. Ces cours sont gratuits.

Art. 6. — Les fonctionnaires de la Faculté qui ne prennent point part aux examens, chefs des travaux, chefs de clinique, préparateurs et aides, peuvent être autorisés à faire, dans les locaux de la Faculté, des conférences et des répétitions rétribuées pour la préparation aux examens. Le taux de la rétribution est indiqué dans la demande. L'autorisation est donnée par le Doyen, qui en rend compte à la Faculté.

Art. 7. — Les dépenses auxquelles donnent lieu le cours libre, sont à la charge du professeur; il ne pourra se servir du matériel de la Faculté que dans des cas exceptionnels, avec une autorisation spéciale du Doyen, donnée sur l'avis conforme du professeur à l'enseignement duquel appartient le matériel.

Art. 8. — Tous les membres de la Faculté, professeurs ou agrégés, ont le droit d'assister aux cours libres, gratuits ou rétribués.

Art. 9. — Le Doyen désigne les amphithéâtres ou les locaux où peuvent se faire les cours libres; il détermine, d'accord avec le professeur, les jours, les heures des cours, en réglant ces indications d'après les besoins et les convenances de l'enseignement officiel.

Art. 10. — Les affiches des cours libres seront placées, par les soins du secrétariat, dans les bureaux de la Faculté; elles ne peuvent être apposées au dehors.

L'inscription des auditeurs sur un registre particulier et la délivrance de cartes d'entrée pourront être exigées.

Art. 11. — Pour les mesures d'ordre et de discipline, les cours libres sont placés sous l'autorité du Doyen de la Faculté.

A. Fallières.

---

Nous lisons sur l'affiche des cours de la Faculté des lettres de Paris, l'annonce de deux cours libres :

L'un est professé par M. Bertin sur les *Mémoires et correspondances du règne de Louis XIV*; l'autre par notre excellent collaborateur, M. Seignobos, maître de conférences, de Dijon, sur *l'Histoire du régime féodal du X^e au XIV^e siècle*.

On annonce également un cours de M. Mispoulet, docteur en droit, sur les *Institutions romaines*.

L'affiche de la Faculté de médecine de Paris porte, cette année, 18 cours libres.

Nous reviendrons, dans notre prochain numéro, sur ce nouvel ordre d'enseignement.

---

## PRIX DE LA SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE DES QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

RÈGLEMENT

1° La Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire décernera chaque année, à partir de 1884, un prix consistant en une médaille d'or de la valeur de cent cinquante francs, au meilleur travail en langue française, manuscrit ou imprimé, sur une question pédagogique intéressant l'enseignement secondaire, qui lui aura été adressé par un membre de la Société.

2° Les auteurs devront indiquer en envoyant leur travail qu'ils désirent prendre part au concours. Les membres du Bureau, ceux du Conseil et ceux de la Commission désignée ci-après ne pourront concourir pendant la durée de leurs fonctions.

3° Les travaux devront être envoyés au Siège de la Société avant le 1er janvier de chaque année. Les ouvrages imprimés ne seront admis que s'ils ont été publiés dans les douze mois qui précéderont la clôture du concours. Le résultat sera proclamé dans l'assemblée générale de Pâques.

4° Le Jury se composera de huit membres : le Président de la Société et le Secrétaire général; trois membres du Conseil et trois membres de la Société ne faisant pas partie du Conseil, élus chaque année par le Conseil de la Société dans la première séance qui suivra les élections générales.

5° Si aucun des travaux soumis au jury ne lui paraissait mériter le prix, le concours serait remis à l'année suivante, et il pourrait être décerné deux médailles.

6° Les travaux couronnés, s'ils sont inédits, et ceux que la Commission jugerait dignes d'être publiés, seront reproduits en entier ou par extraits dans le *Bulletin* et un tirage à part de cent exemplaires pourra être mis à la disposition de l'auteur, après approbation de la Commission de comptabilité et du Conseil de la Société.

---

## STATISTIQUE DE L'ACADÉMIE DE PARIS

Dans la seconde séance du conseil académique de Paris qui a eu lieu jeudi 6 décembre, les doyens ont rendu compte des travaux des différentes Facultés pendant l'année scolaire 1882-1883. Nous relevons dans leurs rapports les détails suivants :

A la Faculté de droit, le nombre des étudiants inscrits a été cette année de 4,848; il était, l'an dernier, de 4,962. Sur ces 4,848 étudiants 3,542 seulement ont fait acte de scolarité et 8 ou 900 seulement sont de vrais étudiants, assistant aux cours et profitant de l'enseignement; les autres ne sont que des amateurs ou des irréguliers. Les épreuves subies en 1882-1883 devant la Faculté de droit ont été au nombre de 5,403; les Facultés libres de Paris, Lille et Angers entrent dans ce total pour 338 unités. La moyenne des ajournements n'a pas atteint 28 p. 100.

A la Faculté de médecine, la population est restée à peu près la même : on comptait, le 1er octobre dernier, 4,207 étudiants, soit 2 de moins que l'année dernière. Dans ce total sont compris 108 étrangers, Russes, Belges, etc. La mission égyptienne, qui suivait autrefois les cours de notre Faculté de médecine, a passé la Manche depuis les derniers évènements. On a compté cette année 45 femmes, 6 de plus qu'en 1882, Russes en majorité, parmi les étudiants en médecine. Sur 6,076 examens subis, la proportion des ajournements a été de 24 p. 100. Les candidats sont généralement faibles en physique, en sciences naturelles, et le baccalauréat ès sciences restreint ne semble pas une garantie suffisante de leurs connaissances. Dans la séance suivante, M. Himly, doyen de la Faculté des lettres, a fait connaître le résultat des travaux de la Faculté des lettres. La préparation aux licences et à l'agrégation a réuni autour de ses 32 chaires 500 étudiants, qui se répartissent ainsi entre les différents enseignements : 387 pour les lettres et la philologie, 88 pour la philosophie, 131 pour les langues vivantes et 152 pour l'histoire.

Les examens du baccalauréat ont donné les résultats suivants en 1882-1883 : sur 4,777 candidats qui se sont présentés, 2,221 ont été admis, soit environ 50 p. 100. Les mentions *très bien, bien* et *assez bien* ont atteint le chiffre de 943. A la licence, 63 candidats ont été admis sur 175 qui ont subi les épreuves. Au doctorat, 13 candidats ont été admis sur 14, dont 4 avec la mention *à l'unanimité,* qui équivaut à la note *très bien.*

---

## LA FACULTÉ DES SCIENCES DE LILLE

MONSIEUR ET HONORÉ CONFRÈRE,

En lisant dans le dernier numéro de la *Revue internationale de l'enseignement* l'état des études dans les Facultés des sciences et des lettres, p. 1186, je vois que la Faculté de Lille est indiquée comme possédant 8 professeurs qui feraient ensemble 6 cours par semaine. Il y a évidemment une erreur d'impression. Il faut lire 16 cours et relever d'une dizaine, 33 au lieu de 23 le nombre des cours ou conférences de la Faculté. Pour ma part, je fais 2 cours et 1 conférence ; je crois qu'il en est de même de tous mes collègues. Je n'ai pas charge de parler en leur nom, mais il y aurait inconvénient à laisser croire que nous nous donnons des loisirs qui nous seraient très utiles pour nos travaux personnels, mais que nous ne pourrions pas prendre sans déroger aux règlements.

J'ajouterai que je verrai avec peine invoquer l'exemple de la Faculté des sciences de Lille pour diminuer le nombre des cours ou pour transformer les cours en conférences comme on a trop de tendance à le faire aujourd'hui ! Je crois que l'enseignement oral a une grande importance : c'est le meilleur moyen de remuer des idées. Un cours bien fait est aussi utile au professeur qu'à ceux qui l'écoutent.

Je vous serais donc personnellement reconnaissant si vous pouviez faire dans un des prochains numéros de la Revue la correction que je vous signale.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de ma haute considération.

J. GOSSELET.

Lille, le 21 novembre 1883.

Par décret du 20 novembre, M. Fallières, député, a été nommé ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, en remplacement de M. Jules Ferry, nommé ministre des affaires étrangères.

---

*Comité consultatif de l'enseignement public.* — M. Renan, membre de l'Académie française, administrateur du Collège de France, est nommé membre du Comité consultatif de l'enseignement public (1re section, commission de scolarité), en remplacement de M. Laboulaye, décédé.

M. Fustel de Coulanges, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris, directeur honoraire de l'École normale supérieure, est nommé membre du Comité consultatif de l'enseignement public (1re section, commission des lettres).

M. Perrot, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris, directeur de l'École normale supérieure, est nommé membre du Comité consultatif de l'enseignement public (1re section).

Il siégera, en cette qualité, dans les commissions de scolarité des sciences et des lettres.

---

Nous signalons à l'attention de nos lecteurs l'important discours prononcé à la salle académique de l'Université de Liège, le 16 octobre 1883, par M. le recteur L. Trasenster. Il traite de l'*Enseignement moyen et supérieur pour les femmes*. L'année précédente M. Trasenster avait déjà entretenu son auditoire de l'instruction supérieure des femmes.

---

Dimanche 1er décembre a été célébré à Lyon le cinquantième anniversaire de la fondation de l'école de la Martinière. A cette occasion, M. André Lebon, chef du cabinet du président du Sénat, a fait dans le Grand-Théâtre de la ville, une conférence sur « l'organisation de la démocratie par le développement de l'instruction ». Cette conférence, à laquelle assistaient plus de quinze cents personnes, a obtenu un très vif succès.

---

# ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

## RAPPORT AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

RELATIF AUX ÉCOLES PRÉPARATOIRES ET A L'ÉCOLE D'APPLICATION DU SERVICE DE SANTÉ MILITAIRE

Paris, le 1er octobre 1883.

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,

L'article 38 de la loi du 16 mars 1882 dispose que les médecins et les pharmaciens aides-majors de 2e classe se recrutent parmi les élèves du service de santé militaire.

Avant la guerre de 1870, ces élèves étaient réunis à Strasbourg, dans un établissement unique auprès de la Faculté de médecine et de l'École de pharmacie de cette ville qui étaient chargées de leur dispenser une instruction solide, et de leur conférer le diplôme universitaire de docteur en médecine ou de pharmacien de 1re classe. L'école n'était qu'un internat. Les élèves y vivaient en commun, y prenaient leurs repas, étaient soumis à une discipline militaire, conduits et surveillés aux cours de la Faculté; des répétiteurs les dirigeaient dans leurs travaux et les interrogeaient sur les matières de l'enseignement, de telle sorte qu'après quatre ans et quelques mois, ces jeunes gens, munis du diplôme professionnel, passaient à l'école du Val-de-Grâce, à Paris, qui a pour mission de diriger les études complémentaires et les applications afférentes à l'exercice spécial de l'art dans l'armée.

Ce système, inauguré en 1856, a donné des résultats incontestablement bons; par lui, le recrutement du corps de santé a pu être facilement et régulièrement assuré pendant une période de quinze années. Cependant l'école du service de santé de Strasbourg était loin d'être parfaite, et de sérieux reproches ont été adressés à cette institution.

Le premier, le plus grave de tous, était l'insuffisance des éléments d'instruction clinique et anatomique que présentait la Faculté de médecine pour 350 élèves militaires réunis aux étudiants civils en nombre égal au moins. Un deuxième grief était relatif aux sacrifices considérables que coûtait au Trésor l'entretien de l'école du service de santé.

D'ailleurs, on reconnaissait que, dans les conditions de son fonctionnement, la direction de l'ensemble et la surveillance des détails étaient très difficiles avec cette masse de 350 jeunes gens puisant dans les études médicales le goût de l'indépendance, bien plus que l'esprit militaire, si indispensable pourtant aux médecins de l'armée.

Aussi, après la perte de Strasbourg, ces considérations amenèrent-elles l'administration de la guerre à ne pas transférer l'école dans une autre ville de province, comme le fut à Fontainebleau l'école d'artillerie de Metz, et à prendre d'autre dispositions pour assurer, au moins d'une manière provisoire, le recrutement du corps de santé militaire.

Ces dispositions ont été déterminées par les décisions des 5 octobre 1872, 12 juin 1879 et 15 juin 1880. Elles consistent principalement dans la répartition, suivant leur convenance et à leur choix, des élèves militaires com-

missionnés, entre onze villes principales, y compris Paris, qui possèdent à la fois une Faculté de médecine ou une École de plein exercice, et un hôpital civil militarisé. Placés sous les ordres et la surveillance des médecins chefs de ces établissements, ces élèves achèvent leurs études près des Facultés ou des Écoles supérieures de pharmacie, dans les mêmes conditions que les autres étudiants civils, et y subissent les examens aux époques et dans la forme déterminées par la législation en vigueur.

Lorsqu'ils sont en possession du diplôme de docteur ou de pharmacien de 1re classe, ils subissent un examen d'aptitude qui détermine leur passage à l'école d'application du Val-de-Grâce, d'où ils sortent avec le grade d'aide-major de 2e classe, après avoir satisfait aux examens d'un stage de huit mois au moins.

Ce système a permis de créer les ressources nécessaires pour combler les vides qui se sont faits annuellement dans le cadre du corps de santé, mais une expérience de dix années a démontré qu'il ne pourrait fournir un contingent régulier et suffisant pour répondre à tous les besoins du service, depuis surtout que la loi du 16 mars 1882 sur l'administration de l'armée a élevé le personnel de santé de 1,306 à 1,485 médecins et pharmaciens.

En effet, si, d'un côté, on remédie en partie aux défauts de l'école de Strasbourg, en obtenant, par la répartition des élèves en plusieurs centres médicaux la multiplication des ressources en moyens d'instruction qu'une Faculté unique, excepté celle de Paris, ne saurait donner, de l'autre, dans les conditions où se trouvent actuellement les élèves, leur travail n'est pas suffisamment favorisé et contrôlé comme il l'était à Strasbourg, par des interrogations et des conférences; la plupart mettent plus de lenteur à subir les examens probatoires, et leur vie commune avec les étudiants civils développe en eux la tendance à renoncer de bonne heure à la carrière militaire. De là de nombreuses démissions qui se traduisent en une diminution de l'effectif de chaque promotion annuelle, et, par suite, de celui du cadre pour lequel les prévisions d'un recrutement normal ne peuvent plus être établies.

Il me paraît donc urgent d'apporter au système en vigueur une modification essentielle : l'internement des élèves. Mais, afin de ne pas créer au Trésor une charge trop onéreuse, et pour remédier à l'inconvénient principal que l'on a reconnu dans l'établissement d'une école unique, la concentration d'un nombre trop considérable d'élèves dans un seul centre d'instruction, il me semble plus avantageux d'instituer deux écoles, dans des villes de province situées dans des régions différentes de l'intérieur, et qui, possédant à la fois une Faculté de médecine et un hôpital militaire, se sont engagées à fournir les locaux du casernement des élèves.

Ces écoles, établies ainsi à la portée de la généralité des élèves et de leurs familles, seraient en quelque sorte annexées aux hôpitaux militaires, et leur personnel serait employé en même temps pour le service hospitalier, pour la direction de l'instruction et pour la surveillance disciplinaire des élèves. Elles auraient pour but de développer en eux le même esprit de corps; seulement, pour atténuer en partie les effets du régime d'un internat trop prolongé, les élèves, à partir de la 14e inscription jusqu'à leur réception au doctorat en médecine, ne seraient plus assujettis à un casernement aussi étroit; ils jouiraient d'une liberté relative, en tant qu'elle est compatible avec les nécessités de la discipline.

Il y a lieu de remarquer, en outre, que des modifications importantes sont apportées à l'organisation intérieure des écoles pour lesquelles le régime militaire est adopté; il peut, en effet, lorsqu'il est bien compris, se concilier avec l'esprit scientifique, il est conforme à la dignité des jeunes gens et seul propre à inspirer aux élèves les sentiment militaires dont ils doivent être animés. C'est pour cette raison que tous les élèves sont tenus de s'engager, et qu'une certaine instruction militaire figure dans le programme des connaissances à acquérir; c'est pour cela, enfin, qu'il a paru

indispensable de disposer que les élèves sont soumis à toutes les règles de la discipline militaire.

L'école d'application reste ce qu'elle était en principe. Elle reçoit cependant quelques légères modifications. La première consiste à assimiler les stagiaires provenant des écoles préparatoires aux officiers élèves des autres écoles d'application, en leur donnant le grade d'aide-major de 2e classe au moment de leur admission.

Une seconde modification consiste à rattacher l'enseignement de l'administration et de la législation militaires à la chaire d'hygiène et de médecine légale.

Enfin la durée du professorat est limitée à dix ans. Il importait, en effet, de déterminer, dans le corps de santé militaire, un courant de travail et de ne pas laisser une chaire occupée trop longtemps par le même professeur qui s'y spécialise, et, dans une certaine mesure, s'éloigne un peu du corps de santé lui-même. Le principe de la non-permanence des fonctions de professeur avait été posé dans la première organisation de l'école du Val-de-Grâce en 1852, mais on en avait fait une question d'avancement; les professeurs ne pouvaient dépasser le grade de médecin principal de 2e classe. L'idée était défectueuse et l'application impossible.

Telles sont, monsieur le président, les dispositions qui, après avoir pris l'avis du comité consultatif de santé, m'ont paru de nature à assurer l'une des conditions fondamentales de l'existence du corps de santé militaire, en déterminant les bases d'un recrutement régulier.

Si vous voulez bien y donner votre approbation, j'ai l'honneur de vous prier de revêtir de votre signature le décret ci-joint.

Veuillez agréer, monsieur le président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

*Le ministre de la guerre,*
THIBAUDIN.

## DÉCRET

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE,

Vu la loi du 16 mars 1882 sur l'administration de l'armée;

Vu le décret du 12 juin 1856, relatif aux écoles préparatoire et complémentaire du corps de santé militaire;

Vu le décret du 27 avril 1864, portant réorganisation de l'école du service de santé militaire;

Vu le décret du 15 juin 1880, relatif au recrutement du corps de santé militaire;

Sur le rapport du ministre de la guerre,

DÉCRÈTE :

ARTICLE PREMIER. — Les établissements d'instruction du service de santé militaire comprennent :

1° Les écoles préparatoires du service de santé militaire;

2° L'école d'application du service de santé militaire.

### TITRE I

#### ÉCOLES PRÉPARATOIRES DU SERVICE DE SANTÉ

ART. 2. — Il est créé deux écoles préparatoires du service de santé : elles ont leur siège à Nancy et à Bordeaux.

Instituées près la Faculté de médecine et l'École supérieure de pharmacie

de Nancy et près la Faculté mixte de Bordeaux, elles ont pour objet de diriger les élèves du service de santé dans leurs études pour l'obtention des diplômes de docteur en médecine ou de pharmacien de 1re classe, et de les préparer à leurs fonctions ultérieures dans l'armée.

Les élèves en possession de ces diplômes sont nommés aides-majors de 2e classe au moment de leur entrée à l'École d'application.

Art. 3. — La durée des études dans les écoles est de cinq ans pour les élèves médecins et de quatre ans pour les élèves pharmaciens.

Aucun élève ne peut être autorisé à passer une année de plus à l'école, à moins qu'il n'ait été forcé, pour cause de maladie, de suspendre ses études pendant plus de deux mois consécutifs.

Sauf le cas où il en aurait été exclu pour indiscipline ou inconduite, l'élève qui a cessé de faire partie de l'école peut y être admis de nouveau par voie de concours, s'il remplit encore les conditions voulues pour s'y représenter.

Le temps passé par les élèves dans les écoles préparatoires leur est compté pour cinq ans de service.

## CHAPITRE PREMIER

### MODE ET CONDITION D'ADMISSION DES ÉLÈVES

Art. 4. — Nul n'est admis aux écoles du service de santé que par voie de concours.

Le concours est public et a lieu tous les ans.

Le ministre de la guerre en détermine les règles chaque année; il en arrête le programme et en fixe l'époque.

L'arrêté du ministre est rendu public avant le 1er avril.

Art. 5. — Le jury d'examen se compose, pour les candidats médecins, d'un médecin professeur et d'un médecin professeur agrégé à l'école d'application du service de santé; pour les candidats pharmaciens, le médecin professeur agrégé est remplacé par le professeur ou l'agrégé de chimie de l'école d'application.

Le médecin professeur dirige les opérations du jury et en rend compte au ministre.

Les examinateurs sont nommés tous les ans par le ministre.

Art. 6. — Nul ne peut concourir pour l'admission aux écoles du service de santé, s'il n'a préalablement justifié :

1° Qu'il est né ou naturalisé Français;

2° Qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole;

3° Qu'il a eu plus de dix-sept ans et moins de vingt ans au 1er janvier de l'année courante, s'il est candidat en médecine, et plus de dix-sept ans et moins de vingt et un ans à la même date, s'il est candidat en pharmacie.

Aucune dispense d'âge ne peut être accordée;

4° Qu'il a été reconnu apte à servir activement dans l'armée. Cette aptitude sera certifiée par un médecin militaire du grade de major de 2e classe au moins; elle pourra être vérifiée par le jury d'examen;

5° Qu'il est pourvu des diplômes universitaires exigés, suivant qu'il est candidat en médecine ou en pharmacie, pour les études médicales ou pharmaceutiques.

Les candidats en pharmacie doivent, en outre, avoir accompli un stage officinal de deux années au 1er novembre de l'année dans laquelle ils concourent, mais ils sont dispensés de l'examen de validation de ce stage.

Transitoirement, le ministre de la guerre pourra admettre à concourir des étudiants possédant déjà un certain nombre d'inscriptions et ayant satisfait aux examens correspondant à la période de leur scolarité. Les

conditions d'âge que ces candidats devront remplir et les examens qu'ils devront subir seront déterminés chaque année par le programme du concours.

Art. 7. — Avant l'ouverture des examens et à l'époque fixée par les programmes, les candidats auront à requérir leur inscription sur une liste ouverte à cet effet dans les bureaux des directeurs du service de santé des corps d'armée, dont les chefs-lieux sont compris dans l'itinéraire du jury d'examen.

Art. 8. — Au terme des opérations, le jury d'examen dresse la liste par ordre de mérite des candidats admissibles. Le ministre de la guerre nomme élèves du service de santé militaire, en suivant l'ordre de cette liste, ceux de ces candidats qui remplissent les conditions voulues. Il fait connaître aux candidats reçus leur admission, ainsi que l'école à laquelle ils devront être rendus le 1er novembre suivant.

Dans la répartition des élèves entre les écoles, il sera tenu compte à chacun, en suivant l'ordre de classement jusqu'à concurrence des places disponibles dans chaque école, du désir qu'il aura exprimé à ce sujet en requérant son inscription comme candidat.

Tous les élèves pharmaciens sont réunis à Nancy.

Art. 9. — Le prix de la pension est de 1,000 francs par an; celui du trousseau est déterminé chaque année par le ministre de la guerre; les livres et les instruments nécessaires aux études des élèves leur sont fournis par l'État et sont comptés dans le prix du trousseau.

Des bourses et des demi-bourses peuvent être accordées aux élèves qui ont préalablement fait constater, dans les formes prescrites, l'insuffisance des ressources de leur famille pour leur entretien à l'école.

Les bourses et demi-bourses sont accordées par le ministre de la guerre, sur la proposition d'une commission présidée par le médecin inspecteur général et composée du médecin professeur membre de ce jury et des sous-directeurs des écoles.

Art. 10. — Il peut être alloué, sur la proposition de la même commission, à chaque boursier ou demi-boursier, un trousseau ou un demi-trousseau à son entrée à l'école.

Art. 11. — Les frais d'inscription, de conférences, d'exercices pratiques, d'examens, de diplôme, sont payés par le ministre de la guerre à la caisse de l'enseignement supérieur.

Toutefois, en cas d'ajournement à un examen, les frais de consignation pour la répétition de cet examen sont à la charge du candidat.

Art. 12. — Les élèves démissionnaires ou licenciés pour retard dans leurs études, indiscipline ou inconduite sont tenus au remboursement du montant des frais de scolarité, de pension et de trousseau avancés par l'administration de la guerre.

Art. 13. — Au moment de leur entrée à l'école, s'ils sont âgés de plus de 18 ans ou dès qu'ils ont atteint cet âge, tous les élèves admis sont tenus de contracter un engagement de cinq ans.

Pendant la durée de leur séjour dans les écoles préparatoires, les élèves sont considérés comme ayant obtenu des sursis d'appel.

Art. 14. — Les élèves démissionnaires ou licenciés sont mis à la disposition de l'autorité militaire pour accomplir leur temps de service.

## CHAPITRE II

### SECTION PREMIÈRE. — PERSONNEL DE DIRECTION

Art. 15. — La direction de chaque école comprend :

Un directeur ayant le grade de médecin principal de 1re classe

Un sous-directeur, médecin principal de 2e classe;

Un médecin-major de 2e classe.

Il est adjoint à ce personnel, pour la surveillance des élèves, des adjudants sous-officiers en nombre suffisant.

Le directeur et le sous-directeur sont nommés par décret.

Le médecin-major ainsi que les adjudants sous-officiers sont nommés par le ministre de la guerre.

Art. 16. — L'autorité du directeur s'étend sur tout le personnel et sur toutes les parties du service de l'école.

Il a tous les droits, les prérogatives et les pouvoirs disciplinaires d'un chef de corps.

Il correspond directement avec le ministre.

Art. 17. — Le sous-directeur exerce, sous l'autorité du directeur, une surveillance journalière en ce qui concerne la marche des études, la police et la discipline.

En cas d'absence ou de maladie du directeur, le sous-directeur le remplace dans toutes ses fonctions.

Art. 18. — Les médecins-majors attachés aux directions des écoles sont nommés d'après les propositions faites à l'inspection; ils devront avoir au moins un an de grade; leurs attributions sont déterminées par le règlement intérieur.

Art. 19. — Les pouvoir disciplinaires des officiers du corps de santé attachés aux écoles sont les mêmes que ceux qui sont attribués aux officiers dont ils ont la correspondance de grade.

Art. 20. — Les adjudants sous-officiers sont également nommés d'après les propositions spéciales faites à l'inspection; ils devront avoir au moins trois années de grade; ils ont sur les élèves et sur les hommes de troupe de l'école les droits disciplinaires de leur grade.

#### SECTION II. — PERSONNEL D'INSTRUCTION

Art. 21. — Le personnel d'instruction comprend :

Un répétiteur de chimie, de physique et de matière médicale;

Un répétiteur d'anatomie et de pathologie externe;

Un répétiteur de physiologie et de pathologie interne;

Un repétiteur de médecine opératoire et d'accouchements;

Un répétiteur d'hygiène, de thérapeutique et de médecine légale.

L'École de Nancy comprend, de plus, un répétiteur pour les études pharmaceutiques.

Les répétiteurs sont nommés pour quatre ans par le ministre de la guerre, à la suite d'un concours dont le mode est déterminé par une décision ministérielle. Ne peuvent y prendre part que les aides-majors de 1re classe et les majors de 2e classe.

La nomination de répétiteur exempte le titulaire des formalités de l'examen exigé pour le passage au choix au grade supérieur.

Sans préjudice de leurs fonctions dans les écoles, les sous-directeurs et les répétiteurs remplissent des emplois de leur grade dans les hôpitaux militaires des villes où siègent les écoles.

#### SECTION III. — PERSONNEL ADMINISTRATIF

Art. 22. — Le personnel administratif comprend un officier d'administration de 1re ou de 2e classe du service des hôpitaux, trésorier, plus des employés d'administration et des agents subalternes dont le nombre, ainsi

que celui des sergents, caporaux et soldats infirmiers, est déterminé par le ministre de la guerre, sur l'avis du conseil d'administration.

Le ministre nomme, sur la présentation du directeur, les employés d'administration et les agents qu'il y a lieu d'admettre à subir les retenues et à jouir des bénéfices de la législation sur les pensions.

Ce directeur nomme les agents subalternes.

Le traitement dé ces agents est fixé par le ministre de la guerre, sur la proposition du conseil d'administration.

L'officier d'administration exerce sur le personnel des infirmiers de l'école la même autorité disciplinaire que dans les hôpitaux.

#### SECTION IV. — DISPOSITIONS COMMUNES AUX DIVERS PERSONNELS DES ÉCOLES

Art. 23. — Il est affecté des logements dans les écoles au personnel de la direction et au personnel administratif.

Les directeurs reçoivent une allocation spéciale fixée par décret.

Les officiers du corps de santé militaire, les officiers d'administration, les sous-officiers, caporaux et soldats attachés aux écoles préparatoires du service de santé reçoivent la solde de leur grade, augmentée du supplément attribué aux officiers des diverses armes, aux militaires employés dans les écoles militaires.

Les employés non militaires sont rétribués sur les fonds du budget et des écoles préparatoires du service de santé.

Art. 24. — Les traitements des employés non militaires nommés par le ministre sont passibles de diverses retenues prescrites par la loi; leurs pensions de retraite sont réglées conformément aux lois.

Art. 25. — Les employés d'administration et les agents subalternes des écoles ne peuvent être révoqués que par l'autorité qui les a nommés.

## CHAPITRE III

### INSTRUCTION

Art. 26. — Les candidats, admis par ordre de mérite et d'après la liste dressée par le jury mentionné à l'article 5, sont nommés, par le ministre de la guerre, élèves du service de santé militaire. Sur le vu de leurs lettres de nomination transmises aux doyens des Facultés ou au directeur de l'École supérieure de pharmacie par les directeurs des Écoles du service de santé, ils sont inscrits aux secrétariats des Facultés de médecine ou de l'École supérieure de pharmacie.

Ils y suivent les cours, cliniques, conférences et exercices pratiques afférents à leur année d'études et dans les mêmes conditions que les étudiants civils.

Art. 27. — Les directeurs se concertent au besoin avec les recteurs, avec les doyens de Facultés et le directeur de l'École supérieure de pharmacie, au sujet des heures des cours, des conférences et des exercices pratiques, pour les coordonner avec les études intérieures des élèves.

Art. 28. — Les élèves subissent leurs examens probatoires dans l'ordre, dans les délais, et selon le mode prescrit par les règlements universitaires.

Art. 29. — Dans l'intérieur de l'école, les élèves suivent des conférences et sont soumis à des interrogations hebdomadaires dirigées par les répétiteurs et portant sur toutes les matières enseignées.

Les résultats de ces interrogations donnent lieu à des classements semestriels qui, combinés à la fin de l'année avec les résultats des examens

subis à la Faculté ou à l'École supérieure de pharmacie, déterminent le rang de passage des élèves d'une année à l'autre.

Les élèves reçoivent encore dans l'intérieur des écoles quelques notions d'administration militaire et d'escrime, et pendant la dernière année de leur scolarité, ils suivent un cours d'équitation dans un des manèges militaires ou civils de la garnison.

L'instruction militaire et l'équitation font l'objet de notes dont il est tenu compte pour les classements.

Art. 30. — La liste définitive des classements par ordre de mérite pour le passage d'une année à l'autre est établie dès la reprise des études : elle est dressée par un jury composé comme suit :

Le directeur, président ;

Le sous-directeur ;

Les répétiteurs des cours et conférences afférents à chaque année d'études.

Les notes obtenues par les élèves à la suite des examens subis à la Faculté ou à l'École de pharmacie sont communiquées à ce jury.

## CHAPITRE IV

### RÉGIME. — POLICE. — DISCIPLINE

Art. 31. — Les écoles sont soumises au régime militaire.

Tous les élèves sont casernés pendant les trois premières années, et, à partir de la 14e inscription jusqu'à leur réception au doctorat, ils restent soumis à un système de casernement complet.

Ils portent un uniforme spécial dont la composition sera réglée par une décision ministérielle.

Art. 32. — Deux fois par an, un conseil composé des fonctionnaires suivants :

Le directeur de l'école, président ;

Le sous-directeur ;

Le médecin-major attaché à la direction ;

Deux répétiteurs,

établit pour chaque élève un bulletin résumant :

Les notes relatives au travail et aux progrès de l'élève ;

Les notes relatives à la conduite et à la tenue ;

Les punitions encourues.

Un relevé de ces notes est adressé au ministre et aux parents.

Art. 33. — Les punitions à infliger aux élèves sont :

La consigne à l'école ;

La salle de police ;

La prison ;

Le blâme ministériel ;

Le licenciement.

Art. 34. — Un conseil de discipline est spécialement institué pour prononcer sur le compte des élèves qui, par des fautes graves ou par inconduite habituelle, se mettraient dans le cas d'être exclus de l'école.

Le conseil de discipline est composé de cinq membres, savoir :

Le sous-directeur, président ;

Un médecin-major de 1re classe d'un des régiments de la garnison ;

Deux répétiteurs choisis de préférence parmi ceux qui ont le grade de major de 2e classe, renouvelés tous les ans ;

Un médecin-major de 2e classe et un aide-major de la garnison, renouvelés tous les ans.

Les fonctions de rapporteur du conseil sont remplies par le médecin-

major attaché à la direction de l'école. Cet officier n'a pas voix délibérative.

Le médecin-major de 1re classe et l'aide-major de la garnison sont nommés par le général commandant le corps d'armée, sur la proposition du directeur du service de santé du corps d'armée.

Les répétiteurs membres du conseil sont nommés par le directeur de l'école.

Les membres amovibles sont nommés tous les ans à la reprise des études.

Art. 35. — Le conseil s'assemble sur la convocation directe du directeur de l'école.

Le conseil ne peut délibérer que lorsque tous les membres sont présents.

Nul membre ne peut se dispenser d'assister au conseil sans un empêchement légitime, dont il doit, dans le plus bref délai, donner avis au directeur de l'école.

Les membres absents sont remplacés par des fonctionnaires du même ordre, désignés d'avance en qualité de suppléants.

Les membres titulaires siègent en tenue de service.

Art. 36. — Lorsqu'un élève est traduit devant le conseil de discipline, le conseil, après s'être réuni et constitué, entend la lecture du rapport établi sur les faits qui motivent sa comparution devant le conseil, et prend connaissance de sa feuille de punition, ainsi que de ses notes depuis son entrée à l'école.

Le conseil peut d'ailleurs demander tous les renseignements écrits ou verbaux qu'il jugerait utiles dans l'intérêt de la discipline ou de l'élève inculpé.

L'élève est admis à présenter sa justification.

Art. 37. — Lorsque le conseil juge qu'il est suffisamment éclairé, le rapporteur, les divers témoins et l'élève inculpé se retirent; le conseil délibère et procède ensuite au vote par le mode de scrutin secret.

Art. 38. — L'exclusion de l'élève ne peut être prononcée par le conseil qu'à la majorité des deux tiers des voix. Le ministre de la guerre statue.

L'élève exclu de l'école ne peut y être admis de nouveau.

Art. 39. — En cas de trouble, de refus d'obéissance collectif ou de tout autre acte compromettant l'ordre de l'école et présentant un caractère d'insubordination générale, le ministre de la guerre, sur le rapport du directeur de l'école, arrête les mesures nécessaires pour ramener l'ordre et la tranquillité et peut prononcer l'exclusion des élèves signalés.

## CHAPITRE V

### ADMINISTRATION ET COMPTABILITÉ

Art. 40. — L'administration de l'école est confiée à un conseil d'administration dont la composition est réglée conformément aux dispositions du décret du 30 mai 1875.

Art. 41. — Cette composition est la suivante :

Le directeur de l'école, président;

Le sous-directeur :

Un répétiteur du grade de médecin-major;

Le médecin-major de 2e classe attaché à la direction;

L'officier d'administration comptable, membres.

Le fonctionnement de ce conseil est déterminé par les prescriptions du règlement du 15 décembre 1875 sur l'administration et la comptabilité des écoles militaires.

Art. 42. — La surveillance administrative de l'école s'exerce d'après les mêmes règles que celles déterminées pour l'administration des autres écoles militaires.

#### DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Art. 43. — Le ministre de la guerre détermine par des règlements particuliers ayant pour bases les dispositions du présent décret tout ce qui est relatif au service intérieur, à la discipline, à l'administration et à la comptabilité.

Art. 44. — Les écoles préparatoires du service de santé sont inspectées annuellement ;

1° Au point de vue du service général, par le médecin inspecteur général ;

2° Au point de vue de l'instruction militaire, par un général de division ;

3° Au point de vue administratif, par un intendant général.

## TITRE II

#### ÉCOLE D'APPLICATION DU SERVICE DE SANTÉ MILITAIRE

Art. 45. — Les élèves des écoles préparatoires du service de santé, reçus docteurs en médecine ou pharmaciens de 1re classe, passent, avec le grade d'aide-major de 2e classe, à l'école d'application militaire de Paris, près l'hôpital militaire du Val-de-Grâce, sous la condition expresse de satisfaire aux épreuves d'un examen d'aptitude qui détermine leur classement d'admission à cette école.

Ils y font un stage d'un an.

Art. 46. — Les aides-majors stagiaires reçoivent la solde de leur grade augmentée de l'indemnité pour résidence dans Paris ; il leur est alloué une première mise d'équipement fixée à 500 francs.

Au moment de leur entrée à l'école, les aides-majors stagiaires s'engagent par écrit à verser au Trésor tous les frais de scolarité, de pension et de trousseau avancés par l'administration de la guerre, dans le cas où ils quitteraient l'armée par démission avant d'y avoir servi pendant une période de cinq années comptant du jour de leur sortie de l'école.

Art. 47. — L'enseignement qu'ils reçoivent à l'école d'application est essentiellement pratique. Il a surtout pour but de leur donner l'instruction complémentaire en rapport avec les fonctions qu'ils auront à exercer dans l'armée et de leur faire connaître les lois, décrets et règlements constitutifs de l'armée et du service de santé militaire.

Art. 48. — La chaire d'hygiène et de médecine légale comprend, en outre, l'enseignement de l'administration et de la législation de l'armée dans ses rapports avec le service de santé.

Art. 49. — Les professeurs agrégés sont employés par le directeur suivant les besoins de l'enseignement et d'après l'avis du conseil de perfectionnement de l'école.

Art. 50. — Nul ne peut être nommé professeur s'il ne possède au moins le grade de médecin ou de pharmacien major de 1re classe et s'il n'a été professeur agrégé.

En cas de vacance d'une chaire, le conseil de perfectionnement de l'école établit une liste de présentation de trois candidats. Le directeur transmet cette liste avec ses observations au ministre de la guerre, qui prend l'avis motivé du comité consultatif de santé et prononce en dernier ressort.

La durée du professorat ne peut être de plus de dix ans.

Art. 51. — Nul ne peut être nommé professeur agrégé s'il ne possède au moins le grade de médecin ou de pharmacien-major de 2e classe, et s'il n'a satisfait aux épreuves d'un concours dont le programme est arrêté par le ministre de la guerre, sur la proposition du conseil de perfectionnement de l'école et l'avis du comité consultatif de santé.

La durée de l'exercice des professeurs agrégés est de cinq ans.

Art. 52. — Les diverses branches de l'enseignement font l'objet de programmes; les programmes, après avoir reçu l'approbation du ministre, sont autographiés et distribués aux professeurs qui doivent s'y conformer, et aux stagiaires.

Les interrogations et les épreuves pratiques qui s'y rattachent ont lieu de deux en deux mois et sont faites par les professeurs. Elles donnent lieu pour les stagiaires à des classements qui sont transmis au ministre.

Art. 53. — Il est institué un conseil de perfectionnement composé des professeurs de l'école. Ce conseil est appelé, sur la convocation du directeur, à connaître de toutes les questions afférentes aux études.

Les professeurs agrégés peuvent y assister, mais avec voix consultative, lorsque le directeur juge à propos de les convoquer.

Art. 54. — Au terme de leur scolarité à l'école d'application, les aides-majors subissent un examen de sortie dont le programme est arrêté par le ministre de la guerre. Les résultats de cet examen, combinés avec les notes obtenues dans les examens de deux en deux mois, déterminent pour chaque aide-major stagiaire son rang définitif dans le cadre des aides-majors de 2e classe.

Art. 55. — Chaque année, l'école d'application est inspectée au point de vue spécial par le médecin inspecteur général, d'après les mêmes règles que les autres écoles.

Art. 56. — Toutes les dispositions antérieures contraires à la teneur du présent décret sont et demeurent abrogées.

Art. 57. — Le ministre de la guerre est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois*.

Fait à Paris, le 1er octobre 1883.

Jules GRÉVY.

Par le président de la République :

*Le ministre de la guerre*,

Thibaudin.

---

## ARRÊTÉ

### RELATIF AU SERVICE DES SUPPLÉANCES ÉVENTUELLES DANS LES LYCÉES

(Du 4 octobre)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les arrêtés des 14 mars 1854 et 26 janvier 1882;

Arrête :

Article premier. — Le service des suppléances éventuelles, en cas d'empêchement des professeurs, sera confié, soit aux maîtres-répétiteurs du lycée, soit à des professeurs libres, licenciés ou agrégés.

Art. 2. — Ces professeurs seront pourvus à cet effet d'une délégation du recteur; ils pourront recevoir, outre l'indemnité de remplacement déterminée en l'article 3, une allocation annuelle payable par dixièmes et non soumise aux retenues pour les pensions civiles. Le chiffre de cette allocation sera fixé par le ministre.

Art. 3. — Des indemnités de remplacement, payables à la fin de chaque trimestre, seront attribuées aux maîtres-répétiteurs et aux professeurs

chargés des suppléances éventuelles. Elles seront calculées ainsi qu'il suit pour une classe de deux heures :

| | Lycées de Paris, Vanves et Versailles. | Lycées des départements. |
|---|---|---|
| Classes élémentaires. . . . . | 5 fr. | 3 fr. |
| — de grammaire. . . . . | 6 | 4 |
| — supérieures. . . . . . | 7 | 5 |

Les rétributions ci-dessus seront réduites de moitié pour une leçon d'une heure.

Art. 4. — Il sera opéré une retenue, pour toute classe manquée, sur le traitement des professeurs et des maîtres chargés d'une classe. Pour les classes de deux heures, cette retenue sera égale au millième du traitement annuel, non compris l'indemnité d'agrégation. Elle sera réduite de moitié pour les classes d'une heure.

Art. 5. — Les professeurs auront droit au remboursement des retenues en cas de maladie régulièrement constatée ou d'absence autorisée ou justifiée.

Ces retenues seront remboursées à la fin de chaque mois, sur la proposition du proviseur, en vertu d'une décision du recteur.

Jules Ferry.

---

## INSTRUCTION

### POUR LA PRÉPARATION DES BUDGETS DES FACULTÉS

(Du 10 octobre)

Monsieur le recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser les cadres des budgets des Facultés pour l'exercice 1884. Vous voudrez bien en remettre quatre exemplaires à MM. les doyens; un exemplaire servira de minute, les trois autres me seront transmis par vous, après avoir été remplis conformément aux indications des têtes de colonnes.

Vous remarquerez que des modifications importantes ont été apportées, cette année, au cadre des budgets. Ces modifications, rendues nécessaires par la division en quatre chapitres, au projet de budget général de l'exercice 1884, du chapitre qui, précédemment, comprenait la totalité des crédits afférents aux Facultés (Chapitre VII), division que l'Administration des finances a jugée indispensable et qu'elle a réclamée avec la plus vive instance, ont aussi pour objet d'éviter, par la dénomination de section qui est adoptée, la confusion qui aurait pu se produire, dans les opérations de comptabilité, entre les chapitres du budget général et les chapitres des budgets des établissements.

Les dépenses mentionnées dans le cadre sont divisées en trois sections : la première section comprend le personnel enseignant et l'administration; la deuxième section, le personnel auxiliaire, les frais de l'enseignement et le matériel; la troisième section, les maîtres de conférences.

En ce qui concerne la première section (*Personnel enseignant et Administration*), spécialement réservée, comme l'indique le titre, aux professeurs, agrégés et chargés de cours (les maîtres de conférences sont compris dans une section spéciale), et au service administratif (préciput du doyen et traitement du secrétaire), je vous prie, Monsieur le recteur, de recommander à MM. les doyens d'observer scrupuleusement l'ordre hiérarchique dans la nomenclature. Le traitement des secrétaires près les Facultés des sciences

et des lettres continuera à être partagé entre chacune de ces Facultés et à figurer, en conséquence, à leur budget respectif.

La deuxième section (*Personnel auxiliaire, Frais de l'enseignement et Matériel*) est divisée elle-même en trois titres distincts : le titre I est relatif au personnel (fonctionnaires ou employés et gens de service) qui figurait, dans l'ancien cadre, aux articles 3 et 4 du chapitre Ier. Le nombre des titulaires, la nature des fonctions ou emplois, le taux des traitements, devront être exactement indiqués, et il conviendra également, ainsi qu'il est dit pour le personnel enseignant, de veiller à ce que l'ordre hiérarchique soit strictement suivi, surtout en ce qui concerne la catégorie des fonctionnaires.

Les deux autres titres de la deuxième section se rapportent, l'un (titre II) aux frais de l'enseignement, et l'autre (titre III) au matériel. Aucun changement n'est apporté dans l'énumération et la désignation des dépenses comprises dans cette partie du budget.

Enfin il y a lieu de remarquer que la troisième section concerne seulement et exclusivement les maîtres de conférences et chargés de conférences.

Je vous prie, Monsieur le recteur, de recommander à MM. les doyens de s'abstenir de toute demande d'augmentation nouvelle et de rester dans la limite des crédits accordés pour 1883. Ils pourront toujours proposer des virements de crédits entre les articles des titres II et III de la deuxième section, lorsqu'ils auront reconnu que les besoins du service exigent des modifications dans les prévisions relatives aux frais de l'enseignement et du matériel, *mais sans que l'opération de virement puisse s'effectuer d'un titre à l'autre,* et sous la réserve que l'allocation affectée à l'acquisition, à l'entretien et à la réparation des objets de collections recevra toujours intégralement sa destination. Le rapport qui vous sera remis par MM. les doyens, pour être lu en conseil académique, devra contenir le détail et la raison des changements qu'ils auront opérés, de manière à éclairer complètement cette assemblée sur la situation des Facultés, sur leurs besoins réels, et à mettre l'administration supérieure en mesure de donner, dans la limite du possible, satisfaction aux vœux légitimes.

Veuillez faire en sorte, Monsieur le recteur, que les projets de budgets me parviennent le 1er décembre prochain au plus tard, en triple expédition; ils devront être accompagnés des rapports de MM. les doyens et d'un extrait spécial, *pour chaque établissement*, de la délibération du Conseil académique précédée du rapport fait par la commission dudit Conseil.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*

JULES FERRY.

---

## CIRCULAIRE

### CONCERNANT LES COURS SECONDAIRES DE JEUNES FILLES

(Du 11 octobre)

Monsieur le recteur,

La durée de l'année scolaire doit être de dix mois pour les cours secondaires de jeunes filles comme pour les lycées et collèges régulièrement constitués. Je vous prie de prescrire d'urgence les mesures nécessaires pour la prompte reprise des cours de votre ressort, dont la réouverture n'aurait pas encore eu lieu; vous voudrez bien, d'ailleurs, veiller à ce que désormais les leçons des professeurs et des maîtresses soient continuées partout jusqu'au 31 juillet.

Je vous serai obligé, d'autre part, de m'envoyer le 1er novembre prochain, pour chaque ville de votre académie, un rapport faisant connaître la situation des cours au début de l'année classique courante, et contenant vos propositions pour l'établissement du budget de 1883-1884; chacune de vos communications devra être accompagnée de l'un des imprimés ci-joints, qui sera rempli par la directrice ou le directeur et certifié par l'inspecteur d'académie. Le produit de la rétribution scolaire devra être évalué avec exactitude, d'après un décompte détaillé qui figurera à la colonne d'observations de la page 3 de l'imprimé; l'autorité académique vérifiera avec soin ces prévisions de recettes, qui serviront de base à la fixation définitive des subventions des villes et de l'État, pour l'année classique 1883-1884.

Dans le cas où, par suite de circonstances imprévues, il vous serait impossible de m'adresser le 1er novembre, pour un ou plusieurs cours, les propositions et renseignements demandés ci-dessus, vous auriez à me faire connaître à cette date les motifs du retard et sa durée probable.

Je vous prie de vouloir bien communiquer cette circulaire à MM. les inspecteurs d'académie.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## ARRÊTÉ

### AUTORISANT L'OUVERTURE PROVISOIRE D'UN COLLÈGE DE JEUNES FILLES A VIC-BIGORRE

(Du 12 octobre)

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les lois des 15 mars 1850 et 21 décembre 1880;

Vu les décrets des 28 juillet 1881 et 14 janvier 1882;

Vu les délibérations prises les 18 février, 2 août et 25 septembre 1883 par le conseil municipal de la ville de Vic-Bigorre (Hautes-Pyrénées), en vue d'obtenir la création d'un collège de jeunes filles avec annexe d'un internat;

Vu l'avis émis par le conseil académique de Toulouse dans sa séance du 28 juin 1883;

Vu le projet de traité constitutif signé le 25 septembre 1883 par M. le maire de Vic-Bigorre et approuvé le 26 du même mois par M. le préfet des Hautes-Pyrénées;

Sur le rapport de M. le recteur de l'académie de Toulouse,

ARRÊTE :

ARTICLE PREMIER. — Est autorisée l'ouverture provisoire d'un collège de jeunes filles à Vic-Bigorre (Hautes-Pyrénées), aux clauses et conditions énoncées au projet de traité constitutif susvisé.

ART. 2. — La ville de Vic-Bigorre pourra annexer un internat à cet établissement.

ART. 3. — M. le recteur de l'académie de Toulouse est chargé de l'exécution du présent arrêté.

JULES FERRY.

*Faculté des sciences de Besançon.* — Il est créé à la Faculté des sciences de Besançon une chaire d'astronomie.

(*Décret.*)

---

## CIRCULAIRE

### RELATIVE AUX ABSENCES DES PROFESSEURS DES LYCÉES

(Du 15 octobre)

Monsieur le recteur,

Un arrêté du 26 janvier 1882 a décidé qu'à l'avenir, et sauf le cas d'absence non justifiée, les retenues déterminées par l'article 3 de l'arrêté du 14 mars 1854 ne seraient plus exercées sur le traitement des professeurs des lycées qui n'auraient pu faire leur classe.

D'après les renseignements qui me sont transmis, j'ai lieu de craindre que depuis quelque temps les absences ne tendent à se multiplier. Je sais quel est le zèle de MM. les professeurs et combien ils sont pénétrés du sentiment de leurs devoirs et du souci de leur dignité. Ils n'ignorent pas d'ailleurs que toute classe qu'ils ne font pas est, en réalité, une classe perdue pour leurs élèves, le maître-répétiteur qui les remplace ne pouvant que très imparfaitement les suppléer. Ils n'oublient pas non plus que le temps fourni à leur place par le maître est pris sur les heures de travail et de loisir qui lui sont réservées. Je suis donc convaincu qu'ils n'obéissent, en s'absentant, qu'à un motif sérieux d'empêchement. Toutefois, les observations que j'ai reçues des familles me font un devoir de vous inviter à appeler tout particulièrement l'attention de MM. les proviseurs sur ce point, et à leur expliquer ce qui m'a amené à prendre les mesures que je porte à votre connaissauce.

Dorénavant, les professeurs qui se trouveront dans l'impossibilité de faire leur classe devront justifier de leur absence par la production d'un certificat de médecin. Il vous appartiendra ensuite de décider si les retenues doivent être ou non exercées.

Je vous prie de donner des instructions dans ce sens à MM. les proviseurs des lycées de votre académie.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## CIRCULAIRE

### RELATIVE A LA PERCEPTION DES DROITS DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(Du 19 octobre)

Monsieur le recteur,

L'application de la loi du 1er mai dernier, concernant le mode de perception du droit de bibliothèque, a donné lieu à quelques hésitations pendant les deux trimestres qui viennent de s'écouler.

Pour les Facultés de droit, des sciences, des lettres et de théologie catholique et protestante, la loi porte que le droit de 10 francs sera perçu

en une seule fois, en même temps que les frais afférents à l'examen qui termine l'année d'études. Dans plusieurs Facultés, on s'est conformé sévèrement à la règle en portant ce droit, qui est définitivement acquis au moment du versement, sur l'état sommaire du mois où la perception a été opérée. Ailleurs, on s'est demandé si, pour faciliter le contrôle, il n'y aurait pas avantage à en réserver l'introduction sur les états jusqu'au jour de la soutenance des épreuves, de manière à faire coïncider les deux perceptions.

Je me suis concerté avec mon collègue M. le ministre des finances pour mettre un terme à ces indécisions qu'a pu justifier, jusqu'à un certain point, un changement de régime. Il a été reconnu que le droit de bibliothèque étant, aux termes de la loi, définitivement acquis au Trésor public le jour même où il est versé, il n'est pas permis d'en différer la constatation dans les écritures; la recette doit nécessairement figurer dans l'état du mois où elle a été effectuée, sans qu'il y ait lieu de se préoccuper de l'époque à laquelle les candidats seront appelés à subir leur examen.

Notre attention s'est également portée sur le mode à adopter pour faire connaîtrer l'assiette des droits versés. La loi du 1er mai a décidé que, dans ces mêmes Facultés, le droit sera perçu en une seule fois; mais il a été entendu que les étudiants qui avaient antérieurement payé une ou plusieurs fractions, ne seront astreints à verser que le complément. Ce régime transitoire impose la nécessité de détailler, dans les états de droits acquis, le décompte des sommes versées à raison de 10 francs, de 7 fr. 50, de 5 francs et de 2 fr. 50.

MM. les secrétaires ne sauraient prendre trop de précautions pour sauvegarder la responsabilité qui leur incombe, en exécution des décrets qui les chargent de l'assiette des droits à percevoir. Il leur suffira généralement, pour justifier leurs opérations, de se conformer strictement aux instructions contenues dans la circulaire du 25 mars 1865; l'expérience leur suggérera les justifications complémentaires auxquelles peuvent donner lieu certains cas particuliers.

J'insiste particulièrement sur un point. Les motifs de gratuité n'ont pas toujours été rappelés sur les états d'une manière explicite. La désignation du nom de l'étudiant et du titre qui lui donne droit à la gratuité ne suffit pas : il est nécessaire d'énoncer en vertu de quelle loi ou règlement ce bénéfice est acquis. Lorsqu'il s'agit d'une gratuité dont un règlement a établi le principe, mais dont l'application à chaque personne doit être consacrée par une décision ministérielle (notamment les gratuités de chirurgiens de marine), il faut mentionner non seulement le règlement lui-même, mais encore la décision ministérielle qui en fait l'application.

Je vous prie de transmettre une copie de la présente instruction à chacun de MM. les secrétaires de Facultés ou Écoles d'enseignement supérieur.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le président du conseil,*
*ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,*
JULES FERRY.

---

## ARRÊTÉ

PORTANT OUVERTURE PROVISOIRE D'UN COLLÈGE DE JEUNES FILLES A VITRY-LE-FRANÇAIS

(Du 23 octobre)

## CIRCULAIRE

### RELATIVE AU RÉGIME DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(Du 31 octobre)

Monsieur le recteur,

Les règlements relatifs au régime et à la discipline des Facultés, rédigés à des époques déjà anciennes, ne répondent plus à la situation actuelle des établissements d'enseignement supérieur. Le statut du 9 avril 1825, qui les a réunis, contient des dispositions inapplicables ; de plus, certains articles de ce statut ont donné lieu à des interprétations tellement différentes, que souvent on a dû renoncer à les invoquer.

La revision de cette réglementation spéciale était demandée par les Facultés et les Conseils académiques. Les Facultés, les Écoles et les Conseils académiques ont été appelés à examiner un projet de réforme, et j'ai l'honneur de vous adresser le décret du 30 juillet 1883, rédigé après cette enquête et adopté définitivement par le Conseil supérieur de l'Instruction publique dans sa dernière session.

Les dispositions du décret du 30 juillet établissent les obligations auxquelles sont soumis les étudiants des Facultés ou Écoles pendant la période scolaire ; elles déterminent, en outre,les différentes juridictions disciplinaires et les peines qui peuvent être prononcées.

L'article premier fixe d'une manière uniforme au 3 novembre la date de l'ouverture des cours et laisse à la Faculté ou École le soin de déterminer, sous votre approbation, les délais pendant lesquels les étudiants sont admis à prendre les inscriptions trimestrielles; le même article prévoit les cas où l'inscription peut être prise en dehors des délais réglementaires. Ces exceptions sont justifiées par les exigences du volontariat d'un an, et par la coïncidence inévitable des sessions d'examens dans les Facultés de droit, de médecine et les Écoles supérieures de pharmacie avec celles des baccalauréats ès sciences et ès lettres.

L'article 2 impose l'obligation de commencer les études au début de l'année scolaire; il interdit de prendre la première inscription après le 15 janvier; aucune inscription ne peut être prise par mandataire; vous êtes autorisé à statuer sur les demandes qui pourraient se produire antérieurement à la date du 15 janvier. En vous conservant le droit,que vous avez eu jusqu'à présent, d'accorder une inscription après clôture du registre, l'article 2 vous délègue également le pouvoir d'autoriser les étudiants, sur l'avis des Facultés de théologie, de droit, des sciences et des lettres, à prendre des inscriptions cumulatives. Cette disposition confirme les attributions que vous tenez des règlements antérieurs; elle les étend pour les étudiants en droit. Toutefois, la concession d'inscriptions cumulatives pour le droit ne saurait abréger la scolarité que dans des cas très exceptionnels et pour des raisons particulièrement graves.

Les décisions qui auront été prises, par application de cet article, seront, de la part du doyen ou directeur, l'objet d'un rapport que vous me transmettrez dans la seconde quinzaine du mois d'août, avec vos appréciations.

Les articles 3, 4, 5 et 6 déterminent les conditions d'admission dans les Facultés et Écoles, les pièces que doivent fournir les étudiants en s'inscrivant, et prévoient les peines qui peuvent être infligées par la Faculté ou École à ceux qui se rendraient coupables de fausses déclarations, ou qui prendraient une inscription pour un autre étudiant.

Les articles 9, 10, 11 et 12 déterminent le mode de délivrance des cartes et de leur renouvellement ; le paragraphe 2 de l'article 10 reconnaît

au professeur le droit de s'opposer à la remise d'une carte à un auditeur bénévole ; dans ce cas, le professeur expose ses motifs devant la Faculté ou École, qui statue.

Les articles 13, 14 et 15 indiquent les circonstances dans lesquelles les cartes des étudiants et des auditeurs bénévoles peuvent être annulées, la Faculté ou l'Ecole restant libre d'accorder ou de refuser la délivrance de nouvelles cartes ; l'étudiant qui a prêté sa carte peut être frappé de l'une des peines prévues à l'article 6 : l'auditeur bénévole qui a commis la même faute peut être privé, par la Faculté, de sa carte et exclu des cours, conférences et exercices pratiques pendant l'année scolaire ; l'exclusion est également prononcée, sans recours, par la Faculté ou École.

Le décret du 28 décembre 1880 a décidé (art. 1er) que les Facultés de droit arrêteraient par un règlement intérieur, sous votre approbation, les moyens propres à assurer la présence des élèves au lieu où elles siègent et l'assiduité aux cours. Ces dispositions sont étendues par l'article 16 du nouveau décret à toutes les Facultés ou Écoles. La Faculté ou École conserve le pouvoir d'annuler l'inscription du trimestre pendant lequel l'étudiant n'aurait pas fait preuve d'une assiduité suffisante ; cette inscription peut d'ailleurs être rendue si, par son travail, l'étudiant a mérité cette faveur. Vous examinerez les règlements qui vous seront soumis et vous m'en ferez parvenir un certain nombre d'exemplaires après qu'ils auront été approuvés par vous et imprimés.

Les articles 17 et 18 concernent la police des cours et des examens. Nul ne doit prendre la parole dans les salles d'enseignement ou d'examen, s'il n'y est invité par le professeur. En cas de trouble, le professeur fait sortir les auteurs du désordre et il les signale au chef de l'établissement, qui les défère à la juridiction de la Faculté ou Ecole. Si le professeur ne parvient pas à connaître les auteurs du désordre et qu'un avertissement n'ait pas suffi pour rétablir le bon ordre, la séance est levée. Le professeur avertit immédiatement le chef de l'établissement qui, lui-même, porte les faits à votre connaissance.

Si les circonstances l'exigent, c'est-à-dire en cas de nouveaux désordres la Faculté décide s'il convient d'adopter les mesures prévues au troisième paragraphe de l'article 18. La Faculté ou École en délibère, et, s'il y a lieu, nul n'est admis au cours qu'en présentant ou en déposant sa carte d'inscription (pour les étudiants) ou d'admission (pour les auditeurs bénévoles) ou une carte spéciale pour ceux qui ne sont ni étudiants, ni auditeurs bénévoles, carte qui est délivrée à cet effet au secrétariat de la Faculté ou École.

En cas d'urgence, la mesure qui vient d'être indiquée est prise provisoirement par le doyen ou directeur ; dans tous les cas, vous devez en être immédiatement informé.

La règle à suivre dans le cas de fraude aux examens est déterminée par l'article 19. En cas de flagrant délit, le professeur invite le candidat à quitter immédiatement la salle ; la nullité de l'examen est prononcée sans délai par le jury ; sa décision est définitive. Le procès-verbal de cette décision et le rapport du doyen ou directeur vous sont transmis sans délai ; vous décidez, après m'en avoir référé, s'il y a lieu de traduire le candidat devant le Conseil académique. Ce conseil peut prononcer, suivant la gravité des cas, soit l'exclusion pour un nombre déterminé de sessions, soit l'exclusion à toujours de toutes les Facultés ; cette dernière peine est extrêmement grave, et ne vise que des cas tout exceptionnels. Le dernier alinéa de l'article 19 prévoit l'application de ces différentes peines aux complices du candidat.

L'enquête a montré que les formalités qui précèdent la soutenance des thèses de doctorat n'étaient pas les mêmes dans toutes les Facultés. Sans vouloir imposer une uniformité absolue dans les différents ordres de Facultés, il a cependant paru indispensable d'établir des dispositions géné-

rales applicables à toutes les Facultés. Tel est l'objet des articles 20 et 21. Aux termes de ces articles, un ou plusieurs professeurs désignés par le doyen ou directeur examinent le manuscrit de chaque thèse et le signent après s'être assurés que ce travail mérite d'être présenté à la soutenance publique. Le doyen ou directeur vous soumet le manuscrit avec un rapport où sont exposés les qualités et les défauts du travail. Il s'agit ici, bien entendu, d'un rapport sommaire. Vous accordez ou vous refusez le permis d'imprimer. Dans ce dernier cas, et si la Faculté ou l'intéressé en fait la demande, vous devez en référer au ministre qui, après avoir provoqué l'avis d'une commission spéciale, statue en section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Un certain nombre de Facultés ont demandé qu'une thèse refusée par une Faculté ne pût être présentée à un autre établissement du même ordre, sans que ce dernier fût informé du refus. L'article 21 donne satisfaction à ce vœu en décidant que, lorsqu'une thèse présentée à une Faculté l'a déjà été antérieurement à une autre Faculté qui ne l'a pas acceptée, le candidat doit faire mention de cette circonstance, sous peine de nullité des épreuves; il est établi, en outre, que le recteur ne peut autoriser l'impression du manuscrit sans en référer au ministre.

La composition des jurys d'examens reste soumise aux décrets et règlements antérieurs.

Il n'est également rien innové aux règles établies concernant les certificats d'aptitude et la délivrance des diplômes (art. 22).

Les étudiants font leurs études auprès des Facultés de leur choix; la législation antérieure avait apporté quelques restrictions à l'application de ce droit. C'est ainsi que les aspirants au doctorat en médecine devaient, à moins d'une autorisation spéciale, subir l'ensemble des examens probatoires et soutenir la thèse devant la Faculté où ils avaient pris leurs deux dernières inscriptions (décret du 18 juin 1862 et règlement du 24 novembre 1875).

Cette restriction n'a pas été maintenue dans le nouveau décret; elle n'était plus applicable d'ailleurs depuis que le décret du 20 juin 1878 a introduit deux examens probatoires dans le cours de la scolarité. En outre, il a été reconnu qu'elle allait contre le but qu'on s'était proposé d'atteindre; en effet, les étudiants, sachant qu'après la quinzième inscription, ils ne pourraient plus changer de Faculté sans autorisation spéciale, se rendaient dès la seconde année, et souvent dès le début de leur scolarité, dans la Faculté dont ils tenaient à posséder le diplôme.

L'étudiant qui veut changer de Faculté, en conservant le bénéfice des inscriptions qu'il a prises et des examens qu'il a subis, doit s'adresser au doyen ou directeur et demander que son certificat de scolarité contenant toutes les indications énumérées à l'article 23 soit transmis, par vos soins, à la Faculté qu'il désigne. Le doyen conserve le droit de refuser ce certificat. Dans ce cas, le doyen vous adresse un rapport motivé que vous me transmettrez avec vos observations personnelles et votre avis (art. 23).

Le droit de changer de Faculté ou d'Ecole est suspendu pour l'étudiant qui a échoué à un examen (art. 24); cet étudiant ne peut se rendre utilement dans un autre établissement qu'après avoir réparé son échec. Vous aurez cependant à examiner, le cas échéant, si, à raison de motifs graves, il n'y aurait pas lieu d'autoriser l'étudiant à changer de Faculté ou École malgré son échec; votre décision ne pourra être prise qu'après avis de la Faculté ou École. Cette disposition n'est pas applicable aux candidats aux baccalauréats et aux licences ès sciences et ès lettres.

Aux termes de l'article 63, § 3, de la loi du 15 mars 1860, « un candidat refusé ne peut se présenter avant trois mois à un nouvel examen, sous peine de nullité du diplôme ou brevet indûment obtenu. » Cette disposition est formelle; mais, en fait, elle est subordonnée à la répartition dans le cours de l'année scolaire des sessions d'examen, qui, toutes, ne sont pas

trimestrielles : quelques-unes sont semestrielles, d'autres sont annuelles. De là l'usage qui s'est établi de faciliter, dans certains cas, le renouvellement de l'examen avant le session suivante. Ces abréviations de délai d'ajournement sont d'ailleurs prévues par l'arrêté du 28 juin 1869 et sont réservées à votre décision; elles doivent être tout à fait exceptionnelles. L'article 63 de la loi du 15 mars 1850 est surtout applicable aux candidats aux baccalauréats ès sciences et ès lettres; il vise ceux de ces candidats qui, après avoir échoué devant une Faculté, se présenteraient, pendant la même session et pour le même examen, devant une autre Faculté. La loi déclare nul l'examen subi avec succès dans ces conditions; il est essentiel que les candidats ne l'ignorent pas. Vous prendrez des mesures en conséquence. Un contrôle est d'ailleurs organisé par les soins de mon administration sur les listes des candidats refusés que vous avez à me transmettre à l'issue de chaque session (Circulaire du 30 juin 1881).

Les candidats seront avertis qu'en outre de la nullité de l'examen prévue par la loi de 1850, l'article 24 du décret du 30 juillet dernier les défère à la juridiction du Conseil académique qui peut les exclure à temps ou à toujours de toutes les Facultés.

L'article 25 reproduit (§ 1 et 2) les dispositions prévues par les décrets des 28 décembre 1880 et 28 juillet 1882, concernant les obligations imposées aux étudiants dans les Facultés de droit (*licence* et *doctorat*) pour subir les examens. Vous êtes chargé de statuer, après avis de la Faculté, sur les exceptions qui pourraient être demandées à ce sujet.

Ce même article décide que les aspirants au titre d'officier de santé et de pharmacien de deuxième classe sont tenus de subir les trois examens définitifs devant la Faculté ou l'École dans le ressort de laquelle ils se proposent d'exercer. Cette prescription est importante; il convient de n'y déroger que pour des motifs graves; elle mettra fin à la tendance souvent signalée qu'ont les étudiants de cette catégorie de rechercher des juges en dehors de leurs professeurs.

D'après les règlements antérieurs, les chefs d'établissements d'enseignement supérieur étaient tenus d'adresser aux familles des bulletins constatant la situation scolaire des étudiants. Cette disposition a été maintenue par l'article 26. Vous remarquerez que l'époque de ces envois n'est pas déterminée. Le Conseil supérieur a pensé, en effet, qu'il convenait de laisser aux Facultés ou Écoles toute latitude pour régler leurs rapports avec les parents, d'après les usages et les intérêts de la discipline. Dans tous les cas, il est nécessaire que les familles soient régulièrement instruites des faits particuliers qui peuvent se produire au cours de la scolarité, tels que l'ajournement à un examen, l'interruption des études sans motifs sérieux, l'infraction aux règlements suivis de peines disciplinaires. Il est entendu d'ailleurs que le chef de l'établissement a le devoir de répondre, sans délai, à toute demande de renseignements qui lui serait adressée par le père ou par le tuteur de l'étudiant.

L'obligation pour l'étudiant de présenter un correspondant a été supprimée; il a été reconnu que, dans la plupart des cas, cette mesure était illusoire, et qu'il y avait peut-être plus d'inconvénients que d'avantages à en maintenir le principe dans un règlement général. Mais les Facultés conservent le droit de prendre à ce sujet telles mesures qui leur paraîtront utiles.

Les rapports des doyens ou directeurs et les statistiques ont montré qu'un assez grand nombre d'étudiants interrompent, sans motifs plausibles, leurs études pendant des périodes plus ou moins longues; que d'autres se font inscrire pour bénéficier de certaines immunités réservées aux étudiants réguliers et ne paraissent plus à la Faculté. Jusqu'en 1880, aucun règlement ne permettait de réprimer ces abus. Le décret du 28 décembre 1880 sur les études juridiques contient à ce sujet les premières dispositions efficaces qui aient été adoptées. Elles sont reproduites à l'article 27 du décret

du 30 juillet 1883, telles qu'elles ont été définitivement arrêtées par les décrets des 21 et 22 juillet 1882, et le même article les étend aux autres Facultés et Ecoles, en donnant à ces établissements le droit de statuer, sans appel, sur les infractions à la règle établie. Les établissements d'enseignement supérieur ont un réel intérêt à rayer du nombre de leurs élèves cette catégorie de jeunes gens. Cette disposition ne saurait d'ailleurs avoir d'effet rétroactif; elle a reçu, dans les Facultés de droit, un commencement d'exécution; les Facultés de médecine, les Écoles supérieures de pharmacie, les Écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie l'appliqueront à partir du 1er novembre prochain, en sorte que l'étudiant qui, au 1er novembre 1885, aurait négligé, pendant les années scolaires 1883-1884 et 1884-1885, de prendre des inscriptions et de subir aucune épreuve, perdra, à moins de motifs jugés valables par la Faculté ou École, le bénéfice des inscriptions prises par lui depuis la dernière épreuve subie avec succès.

Avec l'article 28 commencent les dispositions spéciales aux juridictions. Les articles 28 et 29 définissent nettement les juridictions répressives, la nature des affaires dont elles ont à connaître et les peines applicables.

(Art. 28.) La répression de tous faits contraires à la discipline dont les étudiants se rendraient coupables à l'intérieur de la Faculté ou de l'École est soumise à la juridiction de ces Facultés ou Écoles. Cette disposition donne aux étudiants leurs juges naturels et aux professeurs un droit de répression qui n'était qu'imparfaitement défini dans les anciens textes. La gradation des peines est suffisamment large pour permettre de tenir compte, dans l'application, des circonstances qui peuvent atténuer la gravité des délits.

La réprimande devant l'assemblée des professeurs est le minimum des peines que la Faculté peut appliquer. Cette peine n'existait pas dans les anciens statuts; mais les chefs des établissements d'enseignement supérieur y avaient parfois recours, à titre officieux. Son introduction dans l'échelle des peines ne doit pas cependant avoir pour résultat de supprimer les observations et les conseils que les doyens et directeurs ont toujours le devoir de donner aux élèves; elle ne sera évidemment applicable que dans les cas où ces observations n'auraient pas toute l'efficacité désirable.

L'exclusion de la Faculté ou École et la privation temporaire du droit de prendre des inscriptions seront également appliquées par la Faculté ou École suivant la gravité des fautes. Les peines prononcées par l'assemblée des professeurs ne sont pas susceptibles d'appel. Il peut arriver cependant que les faits reprochés à l'étudiant soient de nature telle que la Faculté, après avoir appliqué le maximum des peines dont elle dispose, juge la répression insuffisante. Dans ce cas, le doyen ou directeur doit vous adresser un rapport dans lequel elle exprimera l'avis que l'affaire soit portée devant le Conseil académique, lequel procédera suivant les prescriptions des articles 29 et 34.

(Art. 29.) Les faits délictueux et les désordres graves dont l'étudiant se rendrait coupable, en dehors de la Faculté ou École, relèvent de la juridiction du Conseil académique. Il s'agit ici d'une juridiction spéciale jugeant en premier ressort, qui n'a à connaître que des infractions commises en dehors de l'école, excepté, bien entendu, dans le cas très particulier prévu par l'article 28.

Le Conseil académique, en outre de la réprimande, de l'exclusion et de la privation temporaire du droit de prendre des inscriptions, peut prononcer l'exclusion à toujours de la Faculté ou École.

Le Conseil académique peut également prononcer l'exclusion temporaire ou définitive de toutes les Facultés ou Écoles de la République.

La qualité d'étudiant a dû être nettement définie; il est indispensable, en effet, que ce titre ne puisse être invoqué sans droit, et il n'importe pas moins que les étudiants réguliers ne puissent se soustraire aux devoirs qui

leur sont imposés, en même temps qu'ils bénéficient des avantages que leur assure leur qualité. Ainsi, d'après l'article 31, tout élève régulièrement inscrit sur les registres d'une Faculté ou École de l'État, qui n'a pas, soit terminé ses études, soit demandé sa radiation, est considéré comme étudiant au point de vue de la compétence des juridictions disciplinaires. Le même article rend également justiciable de ces juridictions l'étudiant libre qui, en exécution des articles 1 et 2 de la loi du 18 mars 1880, vient subir les examens devant les Facultés ou Ecoles de l'Etat, et qui, à l'occasion ou au cours d'un examen, se rendrait coupable d'une des fautes prévues par le décret du 30 juillet 1883.

Les articles 32, 33 et 34 déterminent la procédure à suivre par les Facultés, les Ecoles et les Conseils académiques en matière disciplinaire.

Dans les Facultés ou Ecoles, l'information sur les faits disciplinaires a lieu par le doyen ou directeur, qui mande devant lui l'étudiant, reçoit ses explications et porte les faits à la connaissance du recteur; l'assemblée des professeurs, sur le rapport du doyen ou directeur, décide ensuite s'il y a lieu à suivre et nomme son rapporteur. Cette assemblée, présidée par le doyen ou directeur, est composée des professeurs titulaires; elle entend, au jour fixé pour la délibération, la lecture du rapport. L'étudiant n'est pas présent à cette lecture, mais il doit être convoqué pour être, s'il le désire, introduit en séance et entendu. Après que l'étudiant s'est retiré, l'assemblée délibère et statue. La présence de la moitié plus un des professeurs titulaires est nécessaire pour la validité des délibérations. La décision est prise à la majorité simple, et, en cas de partage, l'opinion favorable à l'étudiant prévaut. L'étudiant reçoit sans délai, par les soins du doyen, notification de la décision qui le concerne, à son domicile et à celui de ses parents. Enfin, la décision est portée immédiatement à la connaissance du recteur, qui informe le ministre.

La loi du 27 février 1880 et le décret du 26 juin suivant, qui ont fixé la composition et les attributions des Conseils académiques, ont indiqué d'une manière générale la procédure à suivre auprès de ces conseils lorsqu'il s'agit d'affaires disciplinaires. Ces dispositions sont reproduites dans le décret du 30 juillet 1883 (art. 34); elles sont développées et précisées en ce qu'elles ont de spécial aux étudiants. Les faits disciplinaires sont déférés aux Conseils académiques dans leurs sessions ordinaires; ils peuvent également être soumis à ces assemblées dans des sessions extraordinaires; cependant, à raison de la composition actuelle des Conseils et des difficultés que leur convocation entraîne, il est désirable que ces assemblées ne soient réunies extraordinairement que si l'importance ou le nombre des affaires l'exigent absolument. Vous auriez d'ailleurs à prendre mes instructions à ce sujet.

L'information des faits disciplinaires a lieu sans délai; elle est confiée par vous à un membre du Conseil académique; ce conseiller désigné entend l'étudiant dans ses explications et fait un rapport. Vous décidez ensuite, après m'en avoir référé, s'il y a lieu de saisir le Conseil.

Cette procédure est applicable à tous les faits disciplinaires, sauf le cas de flagrant délit constaté au cours d'un examen. On conçoit qu'alors le rapport du doyen suffise à constituer toute l'instruction préalable. Vous procéderez, pour le reste, suivant ce qui a été dit à l'occasion de l'article 19. Le Conseil étant saisi d'une affaire disciplinaire, il appartient à la commission instituée par l'article 5 du décret du 26 juin 1880 de l'instruire par tous les moyens propres à l'éclairer.

Le rapport fait après cette instruction et le dossier des pièces à l'appui sont mis à la disposition de l'étudiant au secrétariat de l'Académie un jour franc avant l'ouverture de la séance. Bien qu'il ne soit pas question ici du conseil dont l'étudiant a le droit de se faire assister en séance, s'il en fait la demande, il est évident que cette personne peut également prendre connaissance du dossier en même temps que l'intéressé.

Au jour fixé pour la délibération, la Commission donne lecture de son rapport; immédiatement après cette lecture, l'étudiant et, s'il en fait la demande, son conseil, sont introduits et entendus dans leurs observations. Après qu'ils se sont retirés, le président met l'affaire en délibéré et le Conseil statue. Ainsi, l'étudiant et son conseil sont seuls introduits et entendus.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations; elles doivent être prises aux deux tiers des suffrages exprimés si elles sont défavorables à l'inculpé. La notification du jugement est faite par les soins du recteur, au domicile de l'étudiant et à celui de sa famille.

Le droit reconnu à l'inculpé de se faire assister d'un conseil toutes les fois qu'il s'agit d'un fait prévu par l'article 29 et ressortissant à la juridiction des Conseils académiques n'est pas applicable (art. 35) au candidat qui se rend coupable de fraude à l'examen du baccalauréat et qui cependant est déféré à la même juridiction. Il est superflu d'énumérer ici les inconvénients qui auraient pu résulter de l'adoption de la mesure contraire et que le Conseil supérieur de l'instruction publique a relevés; il suffit de constater qu'il est de l'intérêt de tous, et surtout de l'élève, d'éviter de donner à ces sortes d'affaires des proportions qu'elles ne sauraient comporter.

L'article 11 de la loi du 27 février 1880 décide que le Conseil académique prononce, *sauf recours au Conseil supérieur*, les décisions et les peines à appliquer dans les affaires contentieuses ou disciplinaires. Le droit d'appel au Conseil supérieur d'une décision prise par le Conseil académique est donc absolu. Aux termes du même article, cet appel est suspensif; toutefois le Conseil académique peut, dans tous les cas, ordonner l'exécution provisoire de ses décisions, nonobstant appel. Le décret du 30 juillet 1883 n'a pas eu à reproduire ces différentes dispositions; mais il a dû prévoir le cas où le jugement rendu par le Conseil ne serait pas de nature à être accepté par l'autorité académique. L'article 36 de ce décret décide, en conséquence, que ces jugements peuvent être attaqués par la voie d'appel *a minima*.

Ce droit d'appel vous a été attribué; même en cas d'appel de l'inculpé, vous pouvez toujours user de ce droit incidemment, en tout état de cause.

Telles sont les dispositions contenues dans le décret du 30 juillet 1883. Elles embrassent toute la vie scolaire de l'étudiant, elles doivent être de votre part l'objet d'une étude attentive; vous aurez à vous entendre pour leur application avec les chefs d'établissements d'enseignement supérieur de votre ressort académique. Elles sont actuellement seules en vigueur; en approuvant l'article 37 du décret, le Conseil supérieur a voulu abroger toute la réglementation antérieure relative au régime des Facultés ou Écoles, en ce qui concerne les étudiants, sous les réserves faites aux articles 20 et 22.

Il est un point qui doit être précisé. L'arrêté du 28 juin 1869 vous a conféré le droit de statuer par délégation du ministre sur les demandes des étudiants dans des cas déterminés. Ces dispositions qui, depuis quelques années, n'ont pas été absolument observées, ne sont pas abrogées; elles sont, au contraire, étendues par le nouveau décret.

Voici l'énumération des affaires sur lesquelles vous devez statuer à l'avenir, soit que cette délégation vous soit attribuée par le décret du 30 juillet 1883, soit que vous teniez ces pouvoirs de l'arrêté du 28 juin 1869 :

*Décisions directes.*

Nomination des membres du jury du concours pour les bourses de licence, de doctorat en médecine et de pharmacie de première classe (Circulaires des 4 juin 1882 et 18 juillet 1883).

Nomination des commissions d'examen de grammaire pour les aspirants au titre d'officier de santé et de pharmacien de deuxième classe.

Désignation du jury chargé de faire subir l'examen complémentaire exigé des aspirants au titre d'officier de santé (Décret du 1er août 1883, art. 1, § 2).

Inscription, après clôture du registre, des candidats à l'agrégation des Facultés, à l'École normale supérieure et aux bourses d'enseignement supérieur.

*Décisions après avis des Facultés ou Écoles.*

Dispense d'assiduité aux cours, suivant les termes du règlement arrêté par la Faculté ou École (Décret du 30 juillet 1883, art. 16).

Concession d'une inscription après clôture du registre.

Concession des deux premières inscriptions avant le 15 janvier, en tenant compte de la disposition aux termes de laquelle les études ne peuvent en aucun cas commencer après cette date, et sans oublier qu'il ne peut être accordé aucune dispense à cet effet; il ne doit d'ailleurs être donné aucune suite aux demandes qui parviendraient à la Faculté ou École après le 1er janvier. Ces demandes, sur lesquelles je devais statuer aux termes des décret et arrêté des 28 décembre 1880, article 2, § 2, et 20 juillet 1882, article 2, § 2, sont renvoyées à votre décision par l'article 2 du décret du 20 juillet 1883.

Les inscriptions cumulatives en faveur des étudiants des Facultés de théologie, de droit, des sciences et des lettres, sous la réserve cependant qu'en ce qui concerne les étudiants en droit, le cours des inscriptions reste suspendu pendant le temps passé sous les drapeaux, dans l'armée active, par les engagés conditionnels d'un an.

Le recouvrement d'une ou plusieurs inscriptions dans le cas où l'étudiant a interrompu ses études pour cause de maladie dûment constatée, d'insuffisance de ressources ou de séjour forcé à l'étranger.

L'autorisation pour les étudiants en droit de ne subir l'examen de fin d'année qu'en novembre (Décret du 28 décembre 1880, article 7).

Les 13e et 14e inscriptions en faveur des aspirants au doctorat en médecine, qui justifient de quinze mois de bons services comme internes des hôpitaux à la suite d'un concours; il s'agit ici des élèves des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie internes d'hôpitaux placés près de ces écoles (Décisions ministérielles des 6 février 1855 et 4 juin 1859).

Les abréviations de délai d'ajournement, excepté dans le cas où l'échec entraîne l'ajournement à une année avec privation du droit de prendre des inscriptions.

Les dispenses d'âge pour pouvoir se présenter aux examens de pharmacien, en tenant compte de la jurisprudence adoptée par le Comité consultatif de l'enseignement supérieur, établissant que ces dispenses ne peuvent dépasser une année, à moins de motifs particulièrement graves.

La validité du stage officinal irrégulièrement accompli. Il est difficile d'admettre, en effet, que, depuis la promulgation des décrets sur la réorganisation des études pharmaceutiques (14 juillet 1875 et 12 juillet 1878) et la publicité donnée à ces mesures, il se trouve encore des élèves ignorant les formalités exigées pour la constatation du stage. Ces sortes de faveurs ne seront accordées qu'après une instruction minutieuse. Je vous rappelle à cette occasion les dispositions de la circulaire du 7 avril 1883, aux termes de laquelle l'inscription de stage doit être refusée à tout élève qui ne justifierait pas, soit du certificat d'examen de grammaire, soit du diplôme de bachelier ès sciences ou ès lettres. M. le Garde des sceaux m'a informé, à la date du 18 juillet 1883, qu'il avait, de son côté, donné des instructions précises dans ce sens à MM. les procureurs généraux. Vous n'aurez donc à statuer que sur le stage irrégulièrement accompli depuis l'obtention du certificat de grammaire ou du baccalauréat.

Ainsi qu'il est prescrit par l'article 2, § 5, du décret du 30 juillet 1883, vous me soumettrez chaque année, avec vos observations, le rapport qui vous sera adressé au sujet de ces dispenses par chaque doyen et chaque directeur. Cette disposition abroge implicitement l'article 3 de l'arrêté du 28 juin 1869, aux termes duquel vous aviez à me faire parvenir, à l'expiration de chaque trimestre, l'état des affaires sur lesquelles vous aviez statué pendant les trois mois précédents.

Toutes les demandes qui ne rentreraient pas dans la catégorie de celles qui viennent d'être énumérées, me seront transmises suivant les prescriptions de la circulaire du 26 janvier 1882, c'est-à-dire avec les renseignements détaillés sur la nature des études faites par les intéressés, leurs grades universitaires, leur situation présente et les circonstances qui motivent leur demande. Ces renseignements seront accompagnés de la délibération de la Faculté ou Ecole et de votre avis personnel.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Jules Ferry.

---

# LISTE DES MEMBRES

DE LA

# SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

27, *rue Saint-Guillaume*, 27

---

## NOUVEAUX ADHÉRENTS

MM.

RIGAL (Émile), maître de conférences à la Faculté des lettres d'Aix.

DE LA VILLE DE MIRMONT (Henri), maître de conférences à la Faculté des lettres de Bordeaux.

JACQUINET, professeur au lycée de Grenoble, chargé de conférences à la Faculté des lettres.

FÉCAMP (Albert), bibliothécaire de la bibliothèque universitaire, chargé de conférences à la Faculté des lettres de Montpellier.

LEGOUX, professeur à la Faculté des sciences de Toulouse.

BONNET (Émile), professeur à la Faculté de droit de Poitiers.

WALTZ, vice-recteur à Ajaccio.

BERTRAND (Alexis), professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Dijon.

---

## CHANGEMENT D'ADRESSE

M. DESDEVISES DU DÉSERT, anciennement à Tours, habite actuellement Paris, 3, rue Soufflot.

# BIBLIOGRAPHIE

*La Chanson de l'Enfant*, par Jean Aicard (1).

Nous regrettons que la nature spéciale de notre publication ne nous permette pas d'insister autant que nous l'aurions désiré sur le charmant ouvrage de M. Jean Aicard, *La Chanson de l'Enfant*, qui vient de paraître chez M. Georges Chamerot.

Ces poésies, où l'enfance est si joliment étudiée, sont déjà connues du public. Mais la nouvelle édition que nous présentons à nos lecteurs n'est pas seulement un livre d'éducation dans le sens le plus élevé et le plus exquis du mot, c'est aussi et avant tout un livre d'amateur de la plus rare beauté. Il est orné de 128 compositions par T. Lobrichon et E. Rudaux, gravées sur bois par Rousseau, dont la réunion forme une véritable galerie de tableaux d'une adorable délicatesse, et d'une observation à la fois fine et touchante. Cette *Chanson de l'Enfant* est vraiment le livre des mères comme l'a dit si bien, dans le *XIX*e *Siècle*, un critique éminent, en même temps qu'un chef-d'œuvre typographique bien digne du successeur des Didot qui l'a édité.

*Les Mammifères*, par Carl Vogt (2)

M. Carl Vogt vient de publier sous ce titre un ouvrage qui est assurément une des œuvres les plus remarquables que l'on puisse signaler à l'attention des savants, des gens du monde et des artistes. Le nom de l'auteur qui signifie science et humour, indique à l'avance que si les descriptions sont correctes, elles n'en sont pas moins agréables et attrayantes; on confirme, à la lecture du livre, ce jugement anticipé. L'histoire et les mœurs des animaux, leur origine et leur parenté, voilà un vaste et beau sujet, qui a plus d'une fois tenté la plume d'un savant, mais le sujet est en quelque sorte éternel comme la nature elle-même, et M. Carl Vogt a réussi à le rajeunir en le présentant sous une forme nouvelle. Quant aux illustrations dont le livre abonde, on doit les considérer comme de véritables chefs-d'œuvre; elles sont dues au crayon de M. Frédéric Specht, le célèbre peintre d'animaux de Stuttgart, et la gravure est à la hauteur du talent de l'artiste. Chose rare dans un livre, de luxe, toutes les planches, au nombre de 300, sont également belles aucune d'elles n'est inférieure à l'autre; les animaux sont peints avec la vie qui les anime, les mouvements qui leur sont propres, les attitudes de crainte, de menace ou d'étonnement qui leur sont familières, dans le milieu même où leur existence s'accomplit.

(1) Chez M. Chamerot, éditeur. Prix du volume : broché, 40 fr.; relié, 48 fr. — Édition d'amateur sur japon, 200 fr.

(2) Un vol. in-4o. Édition française originale. Ouvrage illustré de 40 planches hors texte et de 260 gravures. G. Masson.

*L'Océan aérien*, Études météorologiques par Gaston TISSANDIER, rédacteur en chef du journal *La Nature*.

La pression barométrique, la chaleur, la vapeur d'eau, les nuages, l'électricité et le magnétisme, les phénomènes lumineux, les poussières de l'air, les instruments d'observation, la conquête de l'atmosphère; accompagné de dessins des phénomènes aériens par Albert Tissandier. 1 vol. gr. in-8 avec 132 figures, dont 4 planches hors texte, broché, 10 fr.

En écrivant ce livre, l'auteur n'a pas eu le projet de présenter au lecteur un traité de météorologie, mais bien une série d'études faites sur les phénomènes dont l'Océan aérien est le théâtre.

Cet ouvrage est essentiellement composé sous l'inspiration de la nature même; il renferme peu de théorie, mais beaucoup de faits. La météorologie est avant tout une science d'observation; c'est par l'observation qu'elle sera définitivement fondée, et il a semblé utile de réunir les documents les plus importants et les plus nouveaux recueillis sur les phénomènes aériens dans ces dernières années.

Après avoir décrit l'Océan aérien, M. Tissandier nous donne des détails complets sur les instruments d'observation qui doivent être employés par les météorologistes; et, dans un chapitre spécial, la description d'un grand nombre d'appareils nouveaux et peu connus.

---

*La Science dans l'antiquité. — Les Origines de la science* et ses premières applications, par A. de ROCHAS.

Les Peuples préhistoriques, la Civilisation égyptienne, la Science grecque, l'Origine du feu, la Statue de Memnon, les Prestiges des temples, les Automates d'Homère et de Héron, les Miroirs ardents, etc., etc. Autel merveilleux (d'après Héron). 1 vol. gr. in-8° avec 117 figures, dont 5 planches hors texte, broché, 10 fr.

S'il est intéressant de connaître les plus récentes conquêtes de la science, il ne l'est peut-être pas moins de rechercher les causes de leur origine dans le passé. C'est ce qu'a voulu faire l'auteur de ce livre, en commençant à nous montrer les premières lueurs de l'intelligence humaine dans les temps préhistoriques. Il passe ensuite, successivement, en revue la science des Égyptiens, la science grecque; et il publie pour la première fois la description complète de tous les merveilleux appareils de Héron d'Alexandrie, parmi lesquels se trouvent bien des mécanismes ingénieux, dont plus d'un pourrait être utilisé par nos constructeurs contemporains. En lisant cet ouvrage, on reconnaît que cet aphorisme déjà ancien est exact : *Il n'y a rien de nouveau sous le soleil;* et, en prenant connaissance de la science antique, on acquiert bien des notions instructives et souvent utiles.

*Le Gérant :* G. MASSON.

# TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

## DANS LE TOME II DE LA TROISIÈME ANNÉE

---

### ARTICLES DE FOND

## REVUE RÉTROSPECTIVE



## CORRESPONDANCE INTERNATIONALE



## INSTRUCTION PUBLIQUE (FRANCE)

## ACTES DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



## NOUVELLES ET INFORMATIONS

## ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

## BIBLIOGRAPHIE



---

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 15339.

